

# التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم



الأستاذ الدكتور

السيد عبد الحميد سليمان

عالم الكتب

إهداء ٢٠١١

دار الكتب و الوثائق القومية  
جمهورية مصر العربية

التدريب الميداني  
لائتقاء ذوي صعوبات التعلم



# **التدريب الميداني**

## **لاقتقاء ذوي صعوبات التعلم**

371.926  
S94915

تأليف الأستاذ الدكتور  
**السيد عبد الحميد سليمان**  
أستاذ صعوبات التعلم  
قسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة - كلية التربية  
جامعة حلوان بجمهورية مصر العربية  
جامعة السلطان قابوس بدولة سلطنة عمان

**عالم الكتب**

\* سليمان، السيد عبد الحميد .

\* التكريب الميداني لانتلاء ذوي صعوبات التعلم

\* السيد عبد الحميد سليمان .

\* ط 1. - القاهرة : علم القلب، 2011 م

\* 224 ص 24 سم

\* تمسك : 5-813-232-977 \* رقم الإيداع : 2010/22509

[ علم النفس التربوي

378.15

أ - الطرزان



\* مكتبة :

\* الإبرة :

38 ش. عبد الحلقى ثروت - القاهرة

16 شارع جوه حسن - القاهرة

تليفون : 23926401 - 23959534

تليفون : 23924628

ص . ب. 66 محمد فريد

فكس : 0020223939027

فرمز البريد : 11518

www.alamallakotob.com -- info@alamallakotob.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿أَمَّنْ يَمِشُ مِثْلًا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّنْ يَمِشُ سَوًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾

صدق الله العظيم (الملك: ٢٢)





## الإهداء

إلى قرة عيني ونياط قلبي ومهوى فؤادي، صاحب الصدر الحنون،  
والقلب الصافي، وولي نعمتي.

إلى ما فتئت بداه تعطيني عطاء من ربي على الكرم ولا يخشى الفقر.  
إلى من رفعني من عثرتي، وأزال كبوتي، وأعانني على الحاجة والفقر.  
إلى من لا يوفيه حقه إلا الله.

إلى أستاذي الذي أخطب وده ورضاه.

إلى أستاذي د. / محمود عوض الله سالم أهديه نفسي وكتابي.

تلميحك

د. السيد عبد الحميد سليمان



## مقدمة

ما محل عالم طلابه أفضل من هادى يضيء له الطريق، ويكشف له أقيانوسه المحيط فلا ينحبط في دجور مظلم، أو ليل داح ذو سواد حالك

الحهل كالليلة اليلاء، والعمى قاتل لا محالة إذا وقف له الإنسان مستسلماً لا يذبه ولا يجه بأفانين الحبل، ورياش النيل

الجهل فقر، والمقر أرض محروقة، وقابل أجدب، لا ينبت فيه أصل ولا فرع، وفك صلاقتها وشراسة أرضها يأتي المكافحة والمجادة والمجاهدة، وفك الرموز وقتل الفتور، ودرأ العوار، وسر الأغوار، والارتقاء مكابدا في درب الراعيين التثقيب، إلف الأملين غير اليائسين المرغمين في أحضان الاستسلام، ولا فخر لأحد على أحد إلا بقدر ما يمحى عُباب السب، وكسر غل الرُهاب الذي قد يصيب مؤلف جاد يرميه في أحضان القنوط واليأس.

المحر للإنسان في التغلب على العوائق والصعاب، وتمهيد السبل والشعاب لغيره

ولأن هذا الكتاب يقوم على الجمع العمل فقد حاولت أن أوضح أشياء أحال أنها حُمت على العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم، فحاولت أن أظهر بطورها عن ظهرها كي يستفيد منها الراغبون فكان ما مالم الكتاب بدور جله حول كيفية تعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم، وكيفية تطبيق محكات هذا

الانتقاء، فكتبنا عن حاجة معلّمي ومشرقي صعوبات التعلم للتدريب على ذلك، بعد أن كشف تحليل جاسا من التراث وأدبيات المجال عن أن عوارا ونقصا يوجد لدى العديدين ممن ذكرنا آنفا، وما عداهم فالعوار والنقص في حاسبهم ألزم، وكذلك بعد أن كشف استكشافا متعجلا على أرض الواقع عن أن الكثيرين من العاملين في المجال في حاجة لأن يعرفوا الكثير عن حقيقة المجال وجوهره، ثم بعد أن عرّصا لما تقدم، عرجا إلى المداخل المتنوعة لتعريف وتعرف ذوي صعوبات التعلم، وقيمة تفعيل وقياس محك التاعد الخارجي، ومحك التبعاد الداخلي، وهو ما يمكن أن يعيد في برامج التربية العملية لمعلّمي صعوبات التعلم، والتدريب الميداني هم على انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم.

ونوء بأنا ونحن نرحب هذا الكتاب بأنه الكتاب السابع في سلسلة صعوبات التعلم التي نشرف بتأليفها والإشراف عليها ونشرها دار الفكر العربي، والكتاب الثاني في سلسلة صعوبات التعلم التي تنشرها عالم الكتب، وبذا يكون هذا الكتاب مكتملا للسلسلة التي أصدرتها الداران لنا وتتلخص في الكتب الآتية

- صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها (٢٠٠٠ و ٢٠٠٣م)
- صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج (٢٠٠٣)
- صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها (٢٠٠٥)
- في صعوبات التعلم النوعية. الديسلوكيا رؤية نفس / عصبية (٢٠٠٦)
- صعوبات التعلم النهائية (٢٠٠٨)
- تشخيص صعوبات التعلم (٢٠١٠م)

إنني وأنا أحاول في هذا السياق لا يقوتني أن أعرب عن أن لدى رغبة أكيدة في العمل على توسعة فهم مجال صعوبات التعلم وتغديده وتخصيصه بما لا يجعله متشابكا أو مختلطا مع غيره. وبخاصة بعدما ساد الحال بمصر الأفكار التي لها عليها

ملاحظات، من هذه الأفكار ما يشيعه الغير من أن صعوبات التعلم لا تعالج وهو أمر يبعث على اليأس ويبيح الكد، وذاعت هذه الفكرة دهاب النار الموقدة في هشيم متفقط حتى آمن بها بعض الدارسين الذين تلقوا دورات في المجال على يدي بعض المتحدثين في المجال من غير المتخصصين أو من الفارثين غير المدققين، أو من المحللين غير العامين، إذ كيف يمكن قول هذه الفكرة المحيطة والسرطان برعم قسوته وأغاييه يعالج.

كيف يمكن قول هذه الفكرة وعظاء في التاريخ كانوا يعانون من صعوبات التعلم

فمن يكر أن اينشتين مثلاً كان يعاني من الديسلكسيا، وبرغم ذلك عولج فكان اينشتين أبو النسبية العامة والخاصة.

ثم من ينكر أن تاريخ العلم يشير بأن تشرشل رئيس وزراء بريطانيا الأسبق كان يعاني من صعوبة في التعلم، ثم كان تشرشل التي يمثل أصداء ذكراء ما يبعث على العجب من الألمعية والذكاء والحسن قيادته للأمة البريطانية في حرب صروس، وغير هؤلاء كثير.

ثم كيف يمكن قبول هذه الفكرة المعيبة وفئات صعوبات التعلم يوجد بها فئة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، فبرغم أنهم يعانون من صعوبات التعلم إلا أن وصف المتفوق لم ينعكس عنهم.

ثم كيف يمكن قبول هذه الفكرة وبعض فئات صعوبات التعلم الأخرى لا يحفظ تحصيلهم الدراسي في المادة التي يعانون فيها من صعوبة عن أقرانهم في النصف الدراسي، لكنهم يعانون من شاعد فقط بين تحصيلهم الفعل وتحصيلهم المتوقع، ومثل من ينطبق عليه هذا المحك ليس بالضرورة أن يخضع تحصيله عن المتوسط أو عن قرينه وزميله في النصف أو الفصل الدراسي.

ثم تأتي بعض الأفكار الخاطئة الأخرى كذلك التي تشيع بين المتخصصين والدارسين أو تراها في بعض البحوث والدراسات، فتجد انتقاء ذوى صعوبات التعلم لا يقوم على أى محك من المحكات المحددة لهذه الفئة كالدكاء المتوسط أو فوق المتوسط، أو المساعد بين التحصيل الفعل والتحصيـل المتوقع، ناهيك عن الإهمال المطلق لمحك التباعد الداخلي عند انتقاء هؤلاء التلاميذ وتعرفهم، هذا بالإضافة إلى تعميم الوصف عند الانتقاء، كأن تجد بعض الباحثين لا يلتفت إلى محك الاستبعاد عند انتقاء هذه الفئة، وكأننا نقول عن هؤلاء الفئة حصائصاً نظرية حتى إذا ما انتقلنا إلى التطبيق وجدنا شيئاً آخر، فهل مجال صعوبات التعلم له وصف محدد، أم أنه وصف عام لكل تلميذ أو طفل لا يتعلم بمستوى مناسب؟

فإذا كان الوصف الأخير هو الصحيح فما الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم، والتأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، والمتخلفين عقلياً، وبطيئى التعلم؟

ثم ما الفرق بين صعوبة التعلم والخطأ الشائع؟

إن كانت الإجابة هي. هناك فرق بين هذه العنات الأخيرة وفئة ذوى صعوبات التعلم بفئاتها الثلاث: صعوبات عامة في التعلم، و صعوبات خاصة في التعلم، ومتفوقون ذوو صعوبات التعلم، وأن مجال صعوبات التعلم مجال مخصوص ومحدد، فلماذا إذا لا نجعل من خصائصهم حصائصاً تفرق بهم عن العنات التي سبق ذكرها؟

وعليه، فإذا أن يكون هناك مجال يسمى صعوبات التعلم بطبيعة خاصة ومحددة، وإما إهمال هذا المجال والتعامل معه بالوصف العام، وما لا يصح مجالاً محدداً بوصف مخصوص وطبيعة متفردة ليصبح الكل سواء فهل هذا يصح؟؟

إن الإجابة على التساؤلات السابقة هي التي سوف نجعلنا نستمر في تحديد مجال صعوبات التعلم أو عدم تحديده، فالتعامل مع المجال بالوصف العام السابق لا

يجعل هناك مجالاً يسمى صعوبات التعلم، بينما التعامل معه على أنه مجال ذات طبيعة محددة ومخصوصة سوف يجعل منه مجالاً متميزاً عن غيره، وبعيداً عن شبيهه وبده من المجالات الأخرى - وهذا الذي أراه - الأمر الذي يجعلنا نتساءل:

ما موقع هذه المحركات عند انتقاء ذوي صعوبات التعلم؟

- الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط.

- التفاعل الخارجي؛ أي يوجد لديهم تفاعل بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم

المتوقع

- التفاعل الداخلي؛ أي يوجد لديهم انحراف بين العمليات والقدرات الداخلية

التي تكمن خلف الأداء الأكاديمي.

- الاستبعاد؛ أي يستبعد من عينة ذوي صعوبات التعلم كل من يعاني من إعاقة

بصرية، أو سمعية، أو بدنية، أو بيئية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان

الاقتصادي، أو المشكلات الأسرية الحادة، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

إن كانت المحركات السابقة هي محركات انتقاء ذوي صعوبات التعلم، فلماذا هذا

الحل الذي نراه عند انتقاء عينات ذوي صعوبات التعلم في البحوث والدراسات

العربية؟

إننا يجب أن نتفق بداية ثم بعد ذلك ننتقل إلى التطبيق.

إسأ أؤكد هنا على أن المحركات السابقة هي المحركات المحددة لانتقاء ذوي

صعوبات التعلم وتعرفهم، وعلى ذلك فإن أمر تقدير محرك التفاعل الخارجي

والداخلي، والذي غالباً ما يتم تجاهل أحدهما أو كليهما في معظم الدراسات العربية

يجعل من البذل اللازم علينا العمل على استجلائها. وعليه، فقد كان لنا رغبة هنا في

إزالة هذه الحاجة التي جعلت من مجال صعوبات التعلم في بيتنا مسحة مشوها، كما

أن لنا رغبة أيضاً في التوضيح العمل لكيفية تقدير هذين المحركين، وكيفية تدريب

الدارسين ليراعى صعوبات التعلم على تقديرهما وقياسهما، ومن هنا كان تدريبنا

مداخل هذا الكتاب ينصب حتى على كيفية تدريب الدارسين على كيفية تطبيق

احتار ذكاء، وكيفية حساب نسبة الذكاء والعمر العقلي، فهل تصدق عزيزي القاريء أنى عملت في بعض البلدان العربية بالإضافة إلى بلدى فوجدت الدارسين المتبحرين ببرامج صعوبات التعلم على اختلاف مستوياتها لم يرو احتار ذكاء، ولم يقوموا بالتدريب عليه وتطبيقه كى يتعرفوا كيفية حساب ما تقدم أوليست هذه فجيرة واهتراء تعليمى فى المرحلة الجامعية الأولى، بل وفى مرحلة الدراسات العليا أن يجرح الدارس لا يعرف حتى تطبيق اختبار جمعى لقياس الذكاء، إنها النصيحة بكل عارها وشارها<sup>(١)</sup>!!

وبرعم أن التدريب الحقيقى على قياس الذكاء يجب أن يكون على مقياس ذكاء فردى، إلا أن مواد برامج الدلومات والمساحات الرمية للمساقات التى تدرس لا تسمح بالتدريب على مقياس الذكاء الفردية، لعدم وجود مساق عمل أو معمل لصعوبات التعلم يتم من خلاله التدريب على مقياس الذكاء الفردية فى قياس الذكاء، الأمر الذى جعلنى أعمل مع طلابى وتحكمسى الفكرة القائلة مالا يدرك كله لا يترك كله، فقلت ولو يتم تدريبهم على قياس الذكاء من خلال التدريب على اختبار ذكاء جمعى للسهولة فى التدريب، والاقتصاد فى الوقت، فأنا أعرف الدارس شيئاً حير له من ألا يعرف شيئاً، وحاولت وأنا أصعب هذا البرنامج أن أدرب المهتمين على اختبار ذكاء حتى ولو كان من اختبارات الذكاء الجمعية، وحاولت صمم هذه المحاولة السيرة أن أسهب فى كيفية التدريب على مثل هذا النوع من الاختبارات فاحترت احتار للذكاء سهل وبسيط، ثم أسهت وفصلت كثيراً، وكان قصدى من ذلك بأن يستطيع الخريج الذى لم يتدرب على قياس الذكاء أن يدرب نفسه بنفسه لا سيما أننا نحيا فى أمة لا تعطى للتدريب ورناً أو أهمية رغم ما للتدريب من فوائد علمية ونفعية واقتصادية لا يكورها حتى من أصيب برمد فى عينه وهو ينظر إلى وهج شمس قاطع<sup>(٢)</sup>.

(١) الشاء. أفتح العيب.

(٢) القاطط شديد الحر.



ثم بعد ذلك كان التدريب على كيفية التطبيق العملي لقياس وتقدير محك التباعد الخارجي ومحك التباعد الداخلي، ولم أضع ورنا في هذا الكتاب للتدريب على كيفية تقدير محك التباعد الخارجي باستخدام تحليل الانحدار وذلك لإمكانية القيام بذلك من خلال التدريب على كيفية التعامل مع حزمة البرامج الإحصائية SPSS

على أية حال، إن ما نسطره هنا هي محاولة ما لتيان جانباً من جواب المحال، إنه تبيان قد يصادف رغبة سائل، أو هو يباحث، أو نظر حائر فيجد في ذلك شيئاً يرضيه أو ينتقده، أو بطوره، أو بديلاً في غير ما كتبنا أكثر تنويراً وأعمق تعمقاً فستفيد منه أو بطوره.

المهم البحث والكتابة، وما كان ناقصاً مني فليكمله غيري.

وما كان به قصور أو عوار فليسه أو يصلحه غيري.

الغاية أن يسير المجال إلى الأمام إما بالاتفاق على الصحيح المؤكد، أو بتطوير الناقص أو المتغافل عنه.

لدي، أنسى الفاريه وعزيري الدارس قدر لي قصدي، ولا تمشط أسنان النقد الخارجي، بل أشكر لي أنني أحاول، فإن أصبت فله الحمد، وإن أخطأت فصونني، وعممني، وأكمل وسدد ما نقص مني ولك الحب والتقدير.

وأود الإشارة هنا إلى أن هذا الكتاب يتضمن الجزء الأول من التدريب العملي، وكما أسلفنا هدفه مصب على كيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، وما كان يجب أن ينتهي التدريب العملي عند هذا الحد، بل كان يجب أن يكون هناك جزء خاص بكيفية التدريب العملي بالأدوات والاختبارات والأرقام على كيفية تشخيص الصعوبة في القراءة - مثلاً - لدى من تم انتقائهم وتعرفهم على أهم ذوي صعوبات تعلم، ثم كيفية العلاج لكل صعوبة مستدقة تم تشخيصها ومن خلال وحدات وأنشطة علاجية مصممة خصيصاً هذا

المهدف، لكن الكتاب الخلل يهدفه الأذى لا يتحمل، و ظروف المؤلف لم تسمح له بانجاز ذلك، آملي أن يصدر الكتاب الثاني والثالث في التدريب الميداني ليكمل العقد، وتصيب المستفي، والله إذ تدعوه أن يوفقا لذلك.

ولا يفوتني وأنا أعدو مفادرا المقدمة إلى متن الكتاب أن أتوجه بالشكر للأح ناصر الكلبناني من دولة سلطنة عمان لمساعدته المؤلف في تصميم بعض رسومات هذا الكتاب والشكر موصول لكل من عمل في احراح هذا الكتاب بهذا الشكل من مراجعة لغوية واحراح داخل وتصميم غلاف وطباعة هذا الكتاب، كما لا يفوتني أن أبدي حبيبي، وأباحي معشوقتي، حرية اللون، حطية السحنة، هيفاء القند، معشوقة القوام، حوراء العيين، ناضرة الوجنتين، التي علمتني بلا درهم ولا دينار ولا دولار، صاحبة الكرامة والسؤدد مصر الحبيبة، التي رعنتي فأكرمتني بلا من أو استنكار، وأنفقت علي وعلمتني حتى كنت ما كنت، أبادي وأباحي مصر الحبيبة: حاك في قلبي لا تجديه في دين ولا ملة، وعشقي لك فوق كل نظر واعتبار، حماك الله من كل مكروه وسوء، وكلالك سكينه ووقارًا يا أعل من أمي وأبي وإسحق حتى من نفسي التي بين حنني.

والله من وراء القصد وعمل السيل.

المؤلف

مسقط في ٨/٨/٢٠١٠م

Dr\_elsayedsoliman @ yahoo-com

## الفصل الأول

# الحاجة لتلبية وعى معلمى صعوبات التعلم وتدريبهم

### مقدمة

- أولاً : واقع وعى المعلمين والاهتمين بمجال صعوبات التعلم
- ثانياً : مشكلة التدريب وتنمية الوعي بمهارات تشخيص صعوبات التعلم
- ثالثاً : جدوى التدريب
- رابعاً : كيفية الإعداد للتدريب معلمى صعوبات التعلم
- خامساً : على أى الصعوبات نبدا فى التدريب؟
- سادساً : جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة
- سابعاً : لكن كيف يمكن اعداد البرنامج التدريبى بأسلوب علمى؟



## مقدمة

لا حاجة للقول بأن مجال صعوبات التعلم لم يعد من المجالات الحديثة في علم النفس؛ فقد مضى على تواجده ما يماز أربعة عقود ونيف، وذلك منذ أن تأسس بصورة نهائية في مؤتمر شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية في (١٦) إبريل (١٩٦٣)

هذا المؤتمر الذي حصره المهتمون وأولياء أمور التلاميذ<sup>(\*)</sup> والأطفال ذوي صعوبات التعلم في محاولة منهم لإزالة القلق والتوتر الساحم عن إصفاة أوصاف غير مرغوبة عن أطفالهم، والوقوف على حقيقة ما هم عندما وصعهم الأطباء بأوصاف من قبيل أطفال ذوي تلف مخي Brain Injury، أو إصابات دماغية Brain Damage، أو أطفال يعانون من خلل بسيط في وظائف الجهاز العصبي المركزي Children with Minimal Brain Dysfunctions (CMBD)، وهم جر من هذه الأوصاف المزعجة.

إنه المؤتمر الذي أعلن فيه صموئيل كيرك بأن هذا المفهوم هو مفهوم نفسي وترتوي في المقام الأول، ويجب أن يهتم به علماء النفس والتربية عندما كان يجرا على أطباء الأعصاب، وعلماء الطب النفسي.

وعلى ذلك، ومنذ ذلك التاريخ واهتمام الباحثين والمتخصصين والمختصين لا

---

(\*) يستخدم المؤلف مفهوم التلاميذ والأطفال بمعنى محملة أحياناً؛ حيث يسمى الذين إتخذوا بتعليم الاسمي تلاميذاً، وما دون ذلك بالأطفال، رغم أن مفهوم الأطفال يتسع لؤلاء وهؤلاء.

ينقطع عن سبب أغوار كل جوانب ومفردات المجال، من أطفال وتلاميذ وطلاب، وأولياء أمور ووالدين، ومؤسسات دوى صعوبات التعلم، أو مشرفين تربويين أو معلمين متخصصين، كل ذلك بغية التأصيل والتعديد للمجال، وتشيط حركة التحوث وترقية مستواها بما يعود بالنفع على ذوى صعوبات التعلم ومناهجهم، وطرق التدريس لهم، وأساليب تربيتهم، وكذلك معلميهـم

والتأمل لأدبيات مجال صعوبات التعلم يجد أنه قد تعاطم الاهتمام به خلال العشرين سنة المصرفة وبخاصة فيما يتعلق بريادة وعى وتعميق فهم المعلمين والمشرفين التربويين (الموجهين) Supervisor العاملين في هذا المجال من خلال ريادة الورق السبى لبرامج الإعداد في الجامعات، أو من خلال فتح مسارات خاصة لصعوبات التعلم، أو فتح مراكز لتعليم هؤلاء الأطفال والتلاميذ وتربيتهم، أو من خلال فتح مراكز تهتم بصعوبات التعلم، أو إنشاء مجلات بحثية خاصة بهذا المجال، أو تشيط حركة وبرامج تدريب المعلمين والمهـتمين من أخصائيين ومختصين وموجهين ومشرفين تربويين.

#### **أولاً: واقع وعى المعلمين والمهـتمين بمجال صعوبات التعلم:**

إن ما تقدم يثير دائماً مجموعة من التساؤلات التى تعد غاية فى الأهمية، منها .

هل واقع حال المعلمين والمهـتمين يشير إلى نقص الوعى بالمجال؟

وإن كان هـاك نقص فى وعى المعلمين والمهـتمين بالمجال من موجهين ومشرفين تربويين، فما هو الحل؟

ما هو الحل بخاصة إذا علمنا بأن هـاك ثلثات كثيرة من هؤلاء لم يتلقوا المعارف والمعلومات اللازمة للعمل فى المجال كأولئك الذين تخرجوا من الجامعات ولم يتلقوا برامج دراسية فى الصعوبات لأن المجال لم يكن قد حظ برحاله بعد؟

ولكن قبل اللجوء للإجابة على ما تقدم دعنا نذهب إلى ماهية الوعى فى عرف البحث والمنهج العلمى:

يرى ماكير (Baker1982)، بأن الوعي Awareness بالمهارة مفهوم يتضمن مكونين أحدهما يتمثل في المعرفة بالمهارات والاستراتيجيات المطلوبة لكي يجر الفرد تفاعلية المهمة المطلوب إنجازها أما المكون الثاني فإنه يتمثل في قدرة الفرد على الاستفادة من آليات تنظيم الذات مثل: التخطيط، وتقويم فاعلية الاستمرار في النشاط، بالإضافة إلى علاج الصعوبات لتأمين الوصول إلى إكمال المهمة بنجاح. بينما يشير براتير وديكر وجونسون (Prater, Dyches & Johnson, 2006)، إلى أن مفهوم الوعي يشير إلى المستوى الظاهري أو السطحي Superficial من المعرفة حول موضوع معين، في حين يشير المفهوم إلى المستوى الأعمق من الانبعاث الشخصي والذهني؛ أي أساها نجد أن المفهوم أعمق من الوعي، وعليه فإن الوعي بمجال صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين والمحتصين بالمهارات والاستراتيجيات التي يجب أن يتسلحوا بها لإنجاز مهمة معينة تمثل موطنا للصعوبة وملاها، كما يتضمن الوعي قدرة المعلمين والمحتصين على التخطيط والتنظيم الجيد لتطبيق المهارات والاستراتيجيات بكفاءة واقتدار وتقويم نتائج ما تقدم للوقوف على مدى الاستفادة من ذلك.

وساء على ما تقدم يمكننا القول - على سبيل المثال - بأن الوعي بصعوبات القراءة أو الوعي بعلاج مشكلات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين أو المحتصين بأن الفرد يواجه صعوبة، ومعرفة طبيعة هذه الصعوبة وماهيتها، وأن تخطيطا يجب أن يتم حتى يتم التغلب على هذه الصعوبة، وأن يكونوا على معرفة بكيفية قياس التقدم في مواجهة هذه الصعوبة التي يواجهها الأفراد ذوي صعوبات التعلم، حتى يتم اتخاذ قرار بالاستمرار في تطبيق الاستراتيجيات أو تعبيرها أو الانتقال إلى علاج الصعوبة التي تليها، أي أن المعلم والمحتص هما يقوم بتقويم يائى وتقويم نهائى حتى يصل إلى قرار (Cawley & Miller, 1986).

وعلى ذلك فإنه يمكن من خلال هذه التعريفات ملاحظة أنها قد اتفقت على أن مفهوم الوعي بالمهارة يتضمن المعرفة بالمهارة وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة

وعليه يكون الوعي بمهارات تشخيص صعوبات التعلم معرفة للتدريب بالمهارة الى سيتدرب عليها، وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة، وتطبيق وتقويم ما يحقق ذلك

وإذا كان الأمر يتعلق بمهارة انتقاء ذوي صعوبات التعلم فإن الوعي بهذه المهارات يمكن أن يتخصص وعى المدرب بمهارات الانتقاء الآتية.

١ - حساب نسبة الذكاء.

٢ - التمييز العارق بين ذوي صعوبات القراءة والفئات المشابهة

٣ - استخدام المؤشرات النفسية في التعرف على التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات القراءة.

٤ - كيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

٥ - كيفية حساب التباعد الداخلي.

٦ - التشخيص التكاملي على مقياس تشخيص الوعي ببعض مهارات انتقاء ذوي صعوبات التعلم في مجال أو مهارة بعينها.

لكن يبقى السؤال: هل المعلمين والمدرسين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين على وعى بهذا المجال؟

وللإجابة على هذا السؤال تبقى هنا علامة استفهام تحتاج إلى إيالة ما المقصود بالمعلمين والمدرسين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين؟

هل المقصود بالمعلمين والمدرسين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين هم الذين يقومون في البيئة العربية؟ أم المقصود الذين يقومون في الدول المتقدمة مثلاً كالولايات المتحدة الأمريكية، أو المملكة المتحدة وهكذا.

وحول ما تقدم فإن الأمر يستدعي الوقوف على حقيقة وعى الفئات المتقدمة عالمياً وعربياً حتى تكون الإجابة شافية وضايفة



وعليه فإنه للإجابة على ما تقدم فإن الأمر يستدعي مسعا متأنيا لأدبيات مجال صعوبات التعلم في العالم المتقدم، لأنه لا يتوفر في العالم الثالث والبيئة العربية قواعد بيانات ومعلومات كافية للبحث والرصد يمكن أن تزودنا بحقيقة وضع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين في هذا المجال، وأن نتأثع مسح أدبيات صعوبات التعلم في العالم المتقدم يمكن أن يوصلنا من باب الاستنتاج إلى حقيقة وواقع الأمر في الدول العربية

وتلبية لمتطلبات ما تقدم نجد كيربي، ديفز ويريانت (Kirby, Davies & Bryant, 2005) يُحدون قولهم قاطعين بأنه مارال وعى ومعرفة المهيين من معلمين وممارسين عامين ومشرفين تربويين هذا المجال عبر واصحة؛ إذ لا يزال هالك خلط لديهم في معرفة وفهم العديد من المروق الميرة بين الصعوبات الخاصة في التعلم، ومشكلات التعلم، ويطء التعلم، وكذلك في معرفة بعض الطرق المناسبة لعلاج مشكلات التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية

وفي السياق ذاته يشير بيتر، بارت وهيندرسون (Peter Barnett & Henderson, 2001) إلى أن استقصاء واقع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين، بل والمحتصين وبعض المتخصصين والباحثين يشير إلى أن هالك خلط كبير في المعرفة الخاصة بالحدود الفارقة والميرة بين معاهيم الصعوبات الخاصة في التعلم كمفاهيم المدير جرافيا والأيراكسيا والديسلوكسيا على سبل المثال. أو بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم Learning Problems ، ومثل هذا الخلط ما من شك يؤدي إلى عدم القدرة على الانتقاء الصحيح لهذه الغئات، ومن ثم صعوبة تقديم الخدمات المساعدة والعلاجية هؤلاء التلاميذ والأطفال. لأن مثل هذا الخلط وسوء الفهم لا يجعل صانع القرار ومعلم صعوبات التعلم على بية بالطفل ذى صعوبة التعلم وخصائصه التي تميزه عن غيره من الغئات الأخرى المشابهة له ولا تطابقه، الأمر الذي يترتب عليه إما تقديم الخدمة العلاجية بصورة خاطئة، أو تقديمها لم حشر زورا في فئة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يؤثر إمكناتية التشخيص والعلاج بصورة صحيحة هؤلاء الأطفال، ويريد من الفاقد في الجهد والوقت والمال.

وفي هذا الاطار، وتحليلاً لأديات المجال، يشير كابيلن وويلسون و ديوي وكرومورد (Kaplan, Wilson; Dewey & Crawford 1998).

إلى أن المعلمين أو المشرفين التربويين يعانون من نقص في الوعي والمعرفة بطبيعة وخصائص وأنواع ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يجعلنا في حاجة ماسة لبرامج تدريبية في هذا المجال لتطبيقها عليهم، ولعل هذا يتأكد من نتائج دراسة أجراه كيربي وآخرون، (Kirby, et al, 2005) والتي أظهرت محدودية المعرفة والوعي الخاص بصعوبات التعلم لدى المعلمين، الأمر الذى أثر على كفاءتهم في التعرف على هؤلاء التلاميذ<sup>(\*)</sup> والأطفال ومساعدتهم داخل الفصل الدراسي، وذلك باعتبار أن للإشراف التربوي أهميته وجدارته في نشر الوعي العلمى لدى المعلمين بمجال صعوبات التعلم، لأن الإشراف التربوي في جوهره "عملية هبة شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها". كما يهدف إلى مساعدة المعلمين على الوقوف على أحس الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد في ميدان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم في كل ما يساعد على نموهم مهياً وعلمياً، والعمل على حسن توجيه الإمكانيات الشرية والمادية وحسن استخدامها.

وعليه فإن المشرف التربوي أو الموجه يعهد إليه بتوجيه وتدريب المعلمين الذين يقعون ضمن مسئولياته الوظيفية، ومساعدتهم على الوقوف على أفضل الطرق التربوية وكيفية الاستعانة بها في تدريس موادهم للأطفال أو التلاميذ الذين يقعون ضمن اختصاص المعلمين الذين يشرفون عليهم. كما أن من مهام المشرف التربوي أو الموجه تدريب المعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبطريقة رسمية وغير رسمية، وإدارة الحطة الرمية و التدريسية شراكة مع المعلمين بهدف استثمار إيجابياتهم نحو العمل، وتخطيط الأعمال الجماعية التي يلتقى في أدائها المعلم والنفس

---

(\*) تقديم التلاميذ على الأطفال ليس لاعتبار الأهمية، أو اعتبارات أخرى، بل التقديم والتأخير استندعه صروراب الكتاب، والأولى تقديم الأطفال على التلاميذ عذراً

والتقني، وتهيئة فرص النمو الدائى للمعلمين، وتقديم المشورة لهم للابتكار والإبداع المستمرين، ومشاركة المعلمين فى تحليل المنهج للدرسى إلى عاصره الأولية حتى يستطيع كل معلم الإلمام بما سيقدمه من جهد تدريسي (وزارة المعارف، ١٤١٩هـ).

كما أن من أهداف عملية الإشراف التربوى تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين فى الحقل التعليمى لكى يصبحوا ذوي مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان فى تأدية عملهم.

ويشير محمد شعلان (١٩٧٨) إلى أن من أهداف الإشراف التربوى مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها فى تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد فى ميدان تخصصهم، وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم فى كل ما يساعد على نمو المدرس مهياً وعلمياً، والعمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استحداثها (وهيب سمعان ومحمد مير، ١٩٧٥، أحمد إبراهيم، ١٤١٩هـ).

ولأن الأمر كذلك فيما يخص دور ومهام المشرقيين التربويين، فإذ أمر زيادة وعيهم بمجال صعوبات التعلم، وتدريبهم على مهارات انتقاء وتشخيص صعوبات التعلم يعد من الأهمية بمكان.

وبالرغم من أن هناك نقص فى وعى المعلمين والمشرقيين التربويين بمجال صعوبات التعلم من خلال ما تم طرحه بعاليه، وما سوف تأكده نتائج عدد كبير من الدراسات- وسردها فى هذا الفصل- لنفس النتائج السابقة، إلا أن الأمر يستدعى معه أيضاً استقصاء واقع المعلمين والمشرقيين التربويين والمهتمين حول وعيهم بمجال صعوبات التعلم، لكن بعد تعميم وتعميق وتحليل للواقع العربى لا نجد دراسات وقد اهتمت بهذا الجانب اللهم دراسة أجراها السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨)، وما عدا هذه السطور فلا تكاد تصل يدك إلى غيرها على الأقل فى حدود علم وقدرات مؤلف الكتاب.

على أية حال، إن استقصاء واقع هذا الأمر وكما تقدم تبيانه فى دول العالم الأول ما من شك سوف يظهر واقعنا فى هذا المجال استنتاجاً لا استقصاء؛ لأن الأمر

يستدعي بذاهة الحكم بتخلف المعلمين والمُشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم في الوطن العربي، وأنه لا اهتمام في وطننا الحبيب بتدريب معلمى صعوبات التعلم والمُشرفين التربويين لأن المقدمات تؤدي إلى النتائج، لكن للتأكد، والمريد من التأكد، في الوصول إلى النتائج ذهبنا نستقصي الواقع الأجنبي في تدريب معلمهم ومُشرفهم التربويين فوجدنا واحداً مثل كيربي وآخرون (Kirby et al 2005) يشيرون إلى أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي ركزت مباشرة على معرفة المعلمين والأخصائيين المهتمين بالصعوبات الخاصة في التعلم، وعمدت إلى تقديم تدريب لهم يساعدهم على زيادة معرفتهم بهذا المجال، وبكيفية وطرق مساعدة التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذا بالرغم من أن المتعارف عليه وتكملة القوانين الوطنية والمواثيق الدولية الصادرة من الأمم المتحدة، وحميات وروابط صعوبات التعلم أن حق تقديم خدمة الإرشاد والتوجيه للعاملين في مجال التربية الخاصة ومجال صعوبات التعلم تحديداً حق أصيل من حقوق الإنسان ولاسيما أن هذا الأمر يتعاطف من وجهة نظرنا إذا علمنا بأن هناك فجوة واسعة فيها يخص التدريب والتوجيه للعاملين في مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص وبين الواقع. وهذا ما يشير إليه أيضاً روك، فيلر و شارح (Rock, Fessler, & Church 1997).

إن مثل ما تقدم يشير بجلاء إلى ضرورة الاهتمام بتدريب الدارسين في برامج صعوبات التعلم، ومعلمى صعوبات التعلم والمهتمين من المُشرفين التربويين في الوطن العربي، ويكفي أن تعلم بأن حجم ما ينفق من أموال على تدريب العاملين في هذا المجال في دول العالم الثالث لا يتجاوز نصيب الفرد في العام ٢٠٠٣ دولار، وعليه، كم يكون حجم ما ينفق على المذكورين بحالته!!؟

ومن ثم، فإن ما تقدم يوجب علينا أن نبحث عن طريقة كى نشجع التدريب الموسع والمستمر لمعلمى التربية الخاصة، ومعلمى صعوبات التعلم وخاصة، بل والمعلمين والعاملين في الدول العربية على وجه العموم.

إن القصور في التدريب لا يقف حد دول العالم الثالث فقط، بل هناك ما يفيد بأن هناك من الدول المتقدمة من لديها القصور بعض الشيء في تدريب العاملين في مجال

التربية الخاصة، بل وفي مجال صعوبات التعلم أيضا؛ حيث تبين مثلا أن المعلمين في العديد من الولايات الأمريكية لم يتلقوا تدريباً لتزويدهم بالكفاءات اللازمة للوقوف على المعرفة الدقيقة للتلاميذ أو للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وما يواجهونه من مشكلات، وكيفية التدخل لعلاجها.

وعود على بدء، برغم قلة نتائج الدراسات التي ركزت على حاجات المشرفين التربويين ومعلمي التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العالم، إلا أن إرغاصات استقصاء الواقع تجعلنا في حاجة ماسة لتدريب هؤلاء لكي يستطيع أن نلبي حاجات هؤلاء التلاميذ والأطفال، وهو ما يسعى أننا في حاجة ملحة لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية التشخيص والعلاج لهؤلاء التلاميذ والأطفال كي نتعرف على هذه الحاجات، كما أننا يجب أن نزود المعلمين والمشرفين في مجال صعوبات التعلم بكل المكونات والوحدات الخاصة بمجال صعوبات التعلم على يد المتخصصين في هذا المجال، الأمر الذي سوف يساعد في النهاية على تحسين مهارات التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم كنتيجة طبيعية لتحسن مستوى المعلمين والمشرفين نتيجة هذا التدريب، وهو ما أكدته نتائج البحوث والدراسات في هذا الجانب.

### **ثانياً: مشكلة التدريب وتنمية الوعي بمهارات تشخيص صعوبات التعلم:**

منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم واهتمام العالم عبر منقطع عن البحث في هذا المجال، إلا أن بعض الدول أولته اهتماماً يفوق عن بعض الدول.

وفي هذا المجال فقد رصدت الولايات الأمريكية - رغم بعض القصور في هذا الجانب - أمولا طائلة للبحث في مشكلة التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم وتدريب المعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم على كيفية التشخيص والعلاج إلا أننا في العديد من الدول العربية<sup>(٥)</sup> لم نضع اعتباراً يلقى بمجال تدريب العاملين في

---

(٥) مربية التدريب في جمهورية مصر العربية لعام ٢٠١٠/٢٠١١ (١٢٠) مليون جنيه، وإذا كان الجهاز الإداري للدولة ما يماثل (٦) ملايين يصبح هيب الموظف أقل من نصف دولار أمريكي في العالم

مجال التربية والتعليم على طيعة وخصائص هؤلاء التلاميذ والأطفال، كتدريب المعلمين والمُشرفين في هذا المجال، وبخاصة إِيهِم تعلّموا في الجامعات في فترة لم يكن مجال صعوبات التعلّم قد أخذ مكانه ضمن المناهج الدراسية والأكاديمية داخلها.

إد للتدريب أهميته وجنواه، ما في ذلك شك أدنى شك.

لماذا؟

لأن التدريب في جوهره نشاط إنساني مخطط له يقصد منه تحقيق أهداف محددة بعينها، منها إحداث تغيير في جوانب مختارة لدى المتدربين من أجل تحسين الكفاءة لديهم ؛ لذلك فإنه يعد من أفضل مجالات الاستثمار والتنمية البشرية والتي تعد أساس كل تنمية اقتصادية وحضارية ومن هنا بررت الحاجة إلى العلاج والتدريب لنواحي القصور أثناء الخدمة تعميلا لمبادئ وأهمية التعلّم المستمر

وتأكيداً لما تقدم فقد أوضح دليل المُشرف التربوي التابع لوزارة التربية السعودية أن من أهداف التدريب أثناء الخدمة تطوير المهارات وزيادة المعارف، والقدرات، وزيادة الكفاءة، وعلاج جوانب القصور، وتنمية دوافعهم، والتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة في التربية (وزارة المعارف، ١٤١٩)

كما يُنظر إلى التدريب على أنه خلق الظروف للتعلّم الفعال وذلك بهدف تعلّم وتعلّم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو أيضا نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من التلاميذ والأطفال يعتقد أنها مفيدة لهم

وتنقسم البرامج التدريبية من ناحية طول الجلسات وتكرارها إلى برامج تدريبية مكثفة وبرامج تدريبية غير مكثفة.

ولتوضيح ماهية نوعي البرامج فإنه يكفي تعريف أحدهما ليظهر معنى الآخر، وللإيضاح يمكن الإشارة إلى أن البرنامج التدريبي المكثف بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات العلمية المخطط لها في ضوء مهام المتدربين، وخصائصهم؛ بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، وذلك من خلال تطبيقه في

فترة زمنية قصيرة، ووسائل محددة، ومن خلال جلسات طويلة، ومتكررة تكرارًا عاليًا.

لكن هل من احتياطات علمية لعملية التدريب؟

إد من الضروري لكي تتم عملية التدريب على أسس علمية أن يتم مراعاة ما يأتي:

أن يتم إعداد مقياس يتضمن مجموعة من النقاط التي تعد ركائزًا لمضمون أي دورة تدريبية، وفي ضوء النتيجة النهائية لتحليل الاستجابات على المقياس سوف يتضح واقع وعي المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين بالمجال، وهو ما سوف يعيد فيه يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبي

ونؤكد على ذلك يشير السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩) إلى أن تحليل استجابات راعبي التدريب على مثل هذه المقاييس يعد ذات أهمية كبيرة في تحديد ما يجب أن يتضمنه التدريب، ولتصميم هذا المقياس يعد تحديد أبعاده ومكوناته فإن هذا يتطلب من الخبير الذي سيقوم بالتدريب قبل إعداد البرنامج التدريبي البحث في الدوائر المعرفية العالية، للوقوف على واقع المشكلات التي يواجهها العاملون في هذا المجال من معلمين ومشرفين تربويين، ليلى ذلك بحث وتحليل واقع المعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين.

ونطبقا لما تقدم قام مؤلف الكتاب بإتباع نفس الإجراءات السابقة لاستقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين بإحدى الدول العربية الشقيقة، وقد كشف تحليل الاستجابات أن المعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين لا يعرفون في غالب الأحوال إلا الدر اليسير عن هذا المجال، كما اتضح أنه من البد اللارم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية تعرف التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وانثقافهم وعرزهم، ومعرفة الفروق الميزة بينهم وبين فئة بطيئي التعلم وفئة المتأخرين دراسيا أو ذوي مشكلات التعلم، وكذلك التدريب على كيفية التدخل لعلاج بعض أهم المشكلات التي تواجه هؤلاء التلاميذ والأطفال عن

أسس علمية، وبها نجد تضافاً بين تحليل ورصد الواقع مع ما يشير إليه تحليل أدبيات المجال في التراث العالمي؛ حيث يشير مستيزون (٢٠٠٥) ومهتا (٢٠٠٥) إلى أن في حاجة ملحة لتدريب المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين؛ وذلك لأننا لاحظنا بعد استقصاء الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية خلط وسوء فهم في هذا المجال لدى العاملين في مجال صعوبات التعلم فواحد مثل مستيزون (٢٠٠٥) يشير قائلاً: إن الملاحظات المثانية من خلال عمل في الإشراف التربوي على المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم في ولاية نيوكاسل Newcastle قد أظهرت بما لا يدع مجالاً للشك أنهم في حاجة للتدريب في هذا المجال، ولا سيما أن للتدريب أهمية كبيرة في ترقية قدرات ومهارات المتدربين

كما أن نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا السياق تؤكد ما تقدم، ومن هذه الدراسات الحديثة على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة بيتر، وآخرون (Peters; et al , 2001) والتي أجريت بهدف معرفة وعي الاختصاصيين المهنيين العاملين مع التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم بمجال الصعوبات النوعية والعديد من المفاهيم الخاصة بهذا المجال وبضمن هذه المفاهيم الخرق، والأبراكسيا ومصطلح الـ DCD ( مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ والأطفال الذين يعانون من صعوبات حركية) وجميع هذه المصطلحات الثلاثة تستخدم كدائل لبعضها البعض في المملكة المتحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن ٧٪ من عينة الدراسة هم الذين يعرفون فقط ما يعنيه المفهوم، وأن ٣٢٪ فقط يعرفون ما تعنيه الأبراكسيا، وأن ٧٪ فقط من المعلمين والممارسين العاملين هم الذين يستخدمون مصطلح الـ DCD، والأبراكسيا كدائل لبعضها البعض كما أن هناك خلط بين مفهوم الديسلوكسيا ومفهوم الأبراكسيا.

دراسة كيربي وآخرون (Kirby, et al., 2005) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في المعرفة لست صعوبات خاصة من صعوبات التعلم، وكذلك الصعوبات التي تواجه التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك لدى الممارسين



العامين General Practitioners، ومعلمي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلماً، (١٠٥) ممارس عام. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والممارسين العامين في المعرفة الخاصة بالصعوبات الخاصة الست لصالح المعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة عن المعرفة السطحية أو الوعي السطحي Cursory Awareness لدى عيتي الدراسة بالمفاهيم والمعرفة الخاصة بصعوبات التعلم.

وفي دراسة أجراها مهتا (Mehta, 2006) بهدف قياس مستوى الوعي حول مفهوم صعوبات التعلم، الديسلكسيا، الديسجرافيا، وصعوبات الحساب الهائية "ديسكولكوليا" وذلك لدى مدرسي صعوبات التعلم في المراحل الأولية والثانوية وما بينهما، قد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الخاص بالمفاهيم السابقة لدى كل مستويات المعلمين ذوي صعوبات التعلم حيث كان الوعي منخفضاً بصورة دالة إحصائية على استبيانات الوعي.

ومن خلال دراسة أجراها كارلسون (Carlson, 2006) بهدف قياس الوعي بمجال صعوبات التعلم والخدمات التي تقدم ل هؤلاء التلاميذ والأطفال في المملكة المتحدة وذلك على عينة من العاملين في مجال الرعاية الصحية والتعليمية قوامها (٤٤) مهياً (هم الذين أرسلوا استباناً لهم بحجة من ضمن العينة الكلية التي قوامها ١٥٢) من المهنيين العاملين في المجال فقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض الوعي بمجال صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة.

### **ثالثاً: جنوى التدريب:**

لا ينكر أحد أن الاستثمار في البشر، أو ما يسمى بالتنمية البشرية يعد أعلى أنواع الاستثمار، وأحداها أثراً في التنمية المستدامة وبخاصة في المجتمعات النامية - تأدياً المتخلفة حقيقة - إذ يعد العنصر البشري أهم مكون فاعل في منظومة التنمية، فهو مع المجتمع، وقاطرة البحث وإعادة البحث لنهوض الأمم.

والتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل يعد أداة ذات نجاعة مفرطة في تحقيق عوائد ثقافية واجتماعية وتعليمية وحضارية وعلمية واقتصادية؛ فإسفاق دولاراً واحداً في التدريب يترتب عليه عائداً يزيد عن عشرة دولارات تقريباً كمردود اقتصادي فقط ومن ثم فلا أحد ينكر أهمية التدريب وما يرتبط به من عوائد استثمارية.

وما سبق رصده في الفقرات السابقة يجعلنا ندور مرة ثانية حول جدوى التدريب وأهميته في مجال صعوبات التعلم.

وفي هذا الإطار يشير شابمان (Chapman, 2006) خلاصة لتحليله العديد من الدراسات التي أجريت في مجال تقديم الخدمة الخاصة بصعوبات التعلم للعاملين في هذا المجال إلى أهمية التدريب المستمر للمعلمين والمشرفين التربويين والاحصائيين النفسيين العاملين في هذا المجال؛ وبخاصة الذين يلتقي على عاتقهم توجيه المعلمين العاملين في المجال؛ حيث تشير النتائج إلى أن تدريب هؤلاء قد أدى إلى تحسن التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العديد من المجالات والهاجس السلوكية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم لديهم.

ولعل ما يؤكد أيضاً على أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم، هو أن تدريبهم انعكس إيجابياً على التلاميذ والأطفال الذين يقومون تحت مسؤوليتهم؛ حيث أثمرت العديد من الجهود في مجال تدريب وإرشاد العاملين في مجال التربية الخاصة عن تحسن الصحة النفسية للتلاميذ أو للأطفال الذين وقعوا ضمن اختصاص المتدربين في إطار مجال التعلم والتحصيل والسلوك (Pstuson, 2005).

لكن المهتمين بأمر التدريب عادة ما يعطون أولويات لما يجب التدريب عليه كخطوة أولى في برامج التدريب المستمر حيث يشير براثير، (Prater, et al., 2006) إلى أنه من المهم في هذا المجال أن يعرف المعلمين والمشرفين التربويين الكثير عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، والخدمات والمساعدات التي هم في حاجة إليها، وأن يعرفوا الفروق المحددة والمميزة لهؤلاء

التلاميذ والأطفال عن غيرهم، وأن يتروودوا باستراتيجيات التعليم المناسبة هؤلاء التلاميذ والأطفال كأن يعرفوا الفرق بين التدريب المباشر للمهارة التي يعانون فيها من قصور في مقابل تدريب العملية النفسية التي تكمن خلف المهارات التي يعانون فيها من قصور أو ضعف، ومخكات الجدارة للحكم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، والتحديات التي تواجههم وواقع مشكلاتهم في التحصيل. كما يجب أن يعرفوا بأن هؤلاء التلاميذ والأطفال يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية من الأداء والتحصيل إذا ما أحسن فهمهم والطرق المناسبة لعلاج مشكلاتهم، فصلا عن أنهم في حاجة لأن يتعرفوا المخبرات الأكاديمية هؤلاء التلاميذ والأطفال.

وفي هذا الإطار يؤكد كيربي وآخرون (Kirby, et al , 2005) إلى أن المعلمين والمُشرفين التربويين لم يكونوا قادرين على تعرف التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومساعدتهم إذا كانت معرفتهم الخاصة بهذا المجال وبهؤلاء التلاميذ والأطفال محدودة؛ وعليه فإنه من الضروري أن يتلقى المعلمين والمُشرفين التربويين والاختصاصيين العاملين في مجال صعوبات التعلم تدريباً مستمراً يزيد وعمق وعيهم بصعوبات التعلم. ولا سيما أن العديد من المشكلات النفسية وانخفاض الصحة النفسية توجد بصورة أكثر انتشاراً لدى التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن تدريب المعلمين والمُشرفين التربويين عادة ما تكون له آثار إيجابية على تحسن الصحة النفسية هؤلاء التلاميذ والأطفال، وهو ما يشير ويؤكد في ذات الوقت على أهمية تدريبهم على المعرفة الخاصة بهذا المجال كمستوى أول في برامج التدريب المستمر (Linsay, 1999).

كما يعد من المفيد في التدريب والبرامج المحصنة لذلك أن يتم تدريب المعلمين والمُشرفين التربويين على عمليات انتقاء هؤلاء التلاميذ والأطفال وتمييزهم عن غيرهم من فئات المتأخرين دراسياً، ويطبقي التعلم وذوي مشكلات التعلم على أن يعرف المسئولين والمتدربين بأن أمر التدريب على ذلك ليس بالأمر الهين أو السهل الذي يمكن اعتنايه وذلك لأن التقارير الدولية والنتائج البحثية تشير إلى أن هذه العملية تعد مرهقة من ناحية الإجراءات، ومكلفة من الناحية الاقتصادية إلى حد

كبير. فمن ناحية الكلفة الاقتصادية يقدر مكتب التربية في ولاية شيكاغو بأن كلفة تقييم وانتقاء التلميذ ذا الصعوبة في التعلم يتراوح من (١٠٠٠) إلى (٢٠٠٠) دولار.

#### رابعاً: كيفية الإعداد للتدريب على صعوبات التعلم:

أما من ناحية تدريب المعلمين والأخصائيين على عملية انتقاء وفرز هؤلاء التلاميذ والأطفال فلكي تتم هذه العملية بصورة سليمة فإنه يجب أن يتدربوا على كيفية رصد الكثير من الأدوات والخصائص السلوكية الخاصة هؤلاء التلاميذ والأطفال.

فدعاة يجب تحديد المجال الذي يعاني فيه التلميذ من الصعوبة، ثم تحدد الاختبارات المناسبة لتقييم هذا المجال، والإطلاع على الملف الأكاديمي والشخصي للتلميذ في المدرسة، وكيفية قراءته والوصول إلى خلاصات منه، زد على ما تقدم، فإنه يجب أن تطلع على التاريخ الطبي لحالة التلميذ ووالدته من أول الحمل والأمراض التي أصيبت بها ومدتها وحدتها، ثم بعد ذلك كيف لهم أن يتدربوا على قياس ذكاء التلميذ، ثم تطبيق اختبارات تحصيلية في المجال الذي يعاني فيه التلميذ من صعوبة لتأكد ما إذا كان يعاني من تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ثم بعد ذلك يتفكرون للتدريب على كيفية قياس التباعد الداخلي باستخدام إحدى الأدوات التي تصلح لقياس هذا المكون، ليل ذلك تدريبهم على التأكد من أن التلميذ لا ترجع حالة التباعد لديه لأسباب الحرمان الاقتصادي، الثقافي، البيئي، التعليمي أو للإعاقات الحسية أو البدنية أو للإضطرابات الانفعالية الشديدة

وبذا نلاحظ أن عملية الانتقاء والفرز إذا ما تمت بصورة سليمة فإنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمال، والعديد من التخصصين مثل: الطبيب، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي، الوالدين، المدرسين، أخصائيو القياس النفسي وأخصائيو صعوبات التعلم.

إن ما تقدم يشير إلى كلفة وصعوبة تعرف ذوي صعوبات التعلم وتمييزهم عن غيرهم، وهو ما يشير إليه السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨) قائلاً:

من المعروف أنه لكي يتم تدريب المعلمين والمشرعين التربويين على إجراءات انتقاء التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن الأمر يستدعي الوصول إلى مكونات الانتقاء.

ولأن مكونات وعكسات انتقاء وتعرف على هؤلاء التلاميذ والأطفال تختلف باختلاف مكونات التعريف للمنتى لذا فإنه للوصول إلى هذه المكونات والمحتكات فإنه يجب تحليل عددا من مفاهيم صعوبات التعلم للوصول إلى أكثر مكونات وخصائص ذوي صعوبات التعلم شيوعا بين هذه المفاهيم، هذا بعد التغلب على مشكلة تحديد محك الشيوع بصورة مقبولة علميا، وتلقى قبول الخبراء والمتخصصين.

وفي هذا الإطار يضرب المؤلف مثلا عمليا على ذلك؛ حيث يشير إلى أنه لكي يتم تنفيذ ما تقدم في أحد الأعمال العلمية فقد قام بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية في المجال<sup>(٥)</sup>

(٥) التعريفات التي قام المؤلف بتحليلها ووردت تمصيفا في مؤلف سابق هي كيرك (١٩٦٢)، بالمان (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (National Advisory Committee of Handicap Children 1968 (NACHC)، القلبيج لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩١ / ٢٣٠ في ٣١ يناير، جامعة هورث ويسترن (١٩٦٩) North Western University 1969 (NWU)، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس لتلاميذ والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٧١) A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities-Disabilities Council for Exceptional Children 1971 (CE-S-DCLD)، التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (National Advisory Committee of Handicap Children 1977 (١٩٧٧) (NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩٤ / ١٤٢ في ٢٩ نوفمبر، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١)، وتعريف ذات الهيئة الصادر في ٣٩ ديسمبر (٢٠٠٤) في التعريف المسمى The Individual of Learning Disabilities Act 110٨-٤٤٦ ILDA بالقانون ١٠٨-٤٤٦ ILDA 1988 (NJCLD) مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America 1986 (LDA)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) Interagency Committee of Learning Disabilities (ICLD)، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities 1988 (NJCLD)

وقد اعتمد المؤلف المكوبات التي توضع في تعريفه على نسبة شيوع قدرها ٥٥٪ فأكثر في هذه التعريفات التي تم تحليلها، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى تعريف لصعوبات التعلم ينص على

" يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكديكوليا (صعوبات الحساب)، والديسغافيا (الحسية)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوي مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسياً، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقلياً" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠، ٢٠٠٧، ٢٠٠٢).

أما صعوبات القراءة Reading Disabilities فيمكن تعريفها بأنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة، حيث يعد تحصيلهم في هذا الجنب منخفضاً بصورة دالة إحصائية عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، وأن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة ومثل هؤلاء التلاميذ والأطفال يعانون من صعوبات في عمال أو أكثر من مجالات

القراءة، منها على سبيل المثال: المهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخرى (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦-٢٠٠٩).

ويتحليل هذا التعريف نجده يتضمن المكونات التالية: (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦-٢٠١٠):

١- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢- وجود تاعد دال إحصائي بين التحصيل الفعل والتحصي المتوقع.

٣- التباعد الداخلي.

٤- استعداد فئة التلاميذ والأطفال الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ والأطفال الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ولما كانت عملية الانتقاء والفرز لذوي صعوبات التعلم تستدعي أيضا الوقوف على أكثر الخصائص السلوكية مصاحبة وتواترا لذوي صعوبات التعلم، لذا يجب الوصول إلى هذه الخصائص، وفي صورة مختصرة، ليتم التدريب عليها، وتزويد المتدربين بها؛ ليتمكنوا من الانتقاء السريع والمبدئي هؤلاء التلاميذ والأطفال في ضوء هذه الخصائص.

وفي هذا الإطار يمكن القول بأن التحليلات الخاصة بأدبيات المجال يشير إلى أن من أهم وأكثر الخصائص ارتباطا بصعوبات القراءة - اضطرابات الانتباه Attention Disorders، ضعف التوجه المكاني Poor Spatial Orientation، ضعف التماسك الحركي العام Poor General Motor Coordination، عدم القدرة على متابعة التعليمات Inability to follow directions، الاضطرابات الإدراكية Perceptual Disorders، اضطرابات الذاكرة Memory Disorders، عدم الاتساق في الأداء الأكاديمي؛ حيث يختلف من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى فترة، كما لا ترجع

صعوباتهم في التعلم إلى القصور في التعليم حيث أنهم يتلقون تعليمًا يتسم بالكفاءة، ولا تنقص في الذكاء، ولا تنقص الفرصة للتعلم

ومن هنا فإنه في ضوء مثل هذه التحليلات ونظائرها يمكن للقاتم على التدريب من إعداد قائمة لتدريب المدرسين عليها كي يتمكنهم من التشخيص الأولي والسريع للتلاميذ أو للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

بالإضافة لما تقدم فإنه يجب التساؤل عما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبي من زاوية المفاهيم التي تتشابك وتختلط مع مفهوم صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار يشير مهتا (Mehta, 2006) إلى أن صعوبات التعلم تعد ظاهرة معقدة على الرغم من فتحها هذا اليوم يوحد الكثير من الخلط في هذا المجال لدى العامة والمتخصصين وبخاصة في التمييز بين التلاميذ أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ أو الأطفال المتأخرين دراسياً، والتلاميذ أو الأطفال بطيئي التعلم؛ ولعل ذلك يرجع إلى أن صعوبة التعلم غالباً ما تكون مختلطة باضطرابات سلوكية مشتركة بين هذه الفئات، وهو ما يعرف بشائبة التشخيص Dual diagnosis.

وتشير الفكرة الشخصية للمؤلف أن أكثر المفاهيم احتلاطاً وتشابكاً مع مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم التأخر الدراسي أو مفهوم مشكلات التعلم، ومفهوم ببطء التعلم، ومن هنا فإننا نرى أن تزود عينة التدريب كخطوة أولى أو عدد إعداد برامج التدريب من المستوى الأول بالمعروف الإجرائية المميزة بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المشابهة والتي تساعد في فص الخلط والاشتباك بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم.

#### **خامساً: على أي الصعوبات نبدأ في التدريب؟**

حتى يكون التدريب مفيداً فإنه من المهم أن يكون منصّباً على أكثر المجالات انتشاراً لدى التلاميذ أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأكبرها تأثيراً على كفاءتهم، وهو أحد التساؤلات التي دائماً ما يطرحها المؤلف قبل إعداد أية برنامج تدريبي.

وللإجابة على ذلك فإنه يجب أن يتم البحث في التراث الخاص بمجال



صعوبات التعلم للوقوف على أكثر المجالات التي تزايد فيها صعوبات التعلم؛ وكذلك تحليل واقع المجال من تلاميذ أو أطفال ومعلمين وخبراء حتى يتم تضمين ما يسفر عنه التحليل في البرنامج التدريبي

وفي هذا الإطار يشير ليون وآخرون (Lyon, et al., 2003) إلى أن الإحصاءات تشير بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة في مقابل الصعوبات الوعية الأخرى التي يتضمنها تعريف صعوبات التعلم تمثل ٨٠٪ من مجتمع صعوبات التعلم، وأنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشاراً؛ حيث يشير ديمونيت وآخرون (Demonet et al., 2004) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح ما بين ٥ / ١٧.٥ ٪، داخل المجتمعات المدرسية؛ وهي نسبة تعد نسبة مرتفعة جداً إذا ما قورنت بنسب انتشار الصعوبات الوعية الأخرى داخل مجتمع صعوبات التعلم والتي تتراوح من ٣-٥٪ في حين يشير بيرج وستيجلمان (Berg & Stegelman, 2003) إلى أن ثلث أطفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعوا أن يقرأوا، وأن حوالي ٦٨٪ من أطفال هذه المدارس غير متمكين من المهارات الأساسية في القراءة.

وفي هذا الإطار أيضاً قام المعهد الدول لصحة الطفل والتنمية البشرية The National Institute of Child Health and human Development (NICHD) بجمع وتحليل لأكثر من (٤٢) ألف دراسة من الدراسات التي اهتمت بالقراءة والصعوبات أو الصعف فيها، والتي أجريت في مجالات. التربية، الطب أو في علم النفس، سواء كانت العينة من الكبار أو التلاميذ والأطفال، وذلك من خلال فريق بحثي يتكون من (١٠٠) باحث في تخصصات علم النفس والطب والتربية. وقد اتضح أن ٥٠٪ من يحمل أفراد عينات هذه الدراسات كانوا جيدين في القراءة بينما يجالّد Struggling Readers ما يناهز ٥٠٪ من أفراد عينة الدراسات المحللة في القراءة. إلا أن أخطر ما في موضوع صعوبات القراءة بالإضافة لما تقدم وهو أن نسبة انتشارها في تزايد مستمر برغم أن هؤلاء التلاميذ والأطفال يتلقون تعليمها بنسب

بالكفاءة (Schatschneider, & Torgesen, 2004). ولهذه الأسباب فإن برنامج التدريب العمل يجب أن يركز على صعوبات تعلم القراءة.

ولأن القراءة عملية مركبة وتتضمن العديد من المهارات المرعية فإنه يجب التساؤل:

على أي مهارات القراءة المرعية يتم التركيز في التدريب ؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل يشير التراث النفسى الخاص بهذا المجال إلى أن التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة غالباً ما يعانون من مشكلات حادة في التهجى، صعوبة قراءة الكلمات بدقة وبطلاقة، كما أنهم يسمون بالصعف في الوصول إلى الرابطة المناسبة بين تجمعات الأحرف وأصواتها، أى أنهم يعانون من صعف القدرة على معالجة أو تجهيز الموصفات أو الخصائص الصوتية للغة Processing the Phonological Features of Language. ولعل ذلك يرجع إلى وجود نواحى ضعف أو قصور أساسية في العديد من مكونات التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات التعلم في القراءة، وهو الأمر الذى جعل بعض العلماء يقولون أن مشكلة ذوى صعوبات التعلم في القراءة تعد مشكلة مع الحرف المطبوع، وذلك لقصور الإدراك البصرى أو لاعتقادهم بصورة كبيرة على التجهيز الصوتي (الفونيمي) - الجرافيمي (الكتابي) مقارنة بالتلاميذ أو الأطفال العاديين، كما أنهم يظهرون صعوبة في سرعة تحويل الحروف المجانية إلى مقابلتها الصوتية، ولا يستطيعون استخدام استراتيجيات تشفير فونيمية مناسبة، زد على ذلك أنه يكثر لديهم صعوبة تكوين جملا وعبارات متسلسلة وذات معنى، وكذلك فهم النصوص المقررة. ومن هنا يرى أن نواحى القصور في عمليات القراءة كثيرة ومتنوعة إلا أن أكثرها شيوعاً هو القصور في عمليات التوليف الصوتى والتحليل الصوتى، والوصول إلى إنتاج تراكيب لغوية واسعة، وكذلك القصور في فهم النصوص وفكرتها الرئيسة وحلاصتها، وهو ما يجب أن يركز عليه أى برنامج تدريبي باعتبار ما تقدم أولية أولى وليست وحيدة السيد عبد الحميد سليمان، ١٩٩٦ - ٢٠٠٣ - ٢٠٠٨).

ولعل ما يؤكد أهمية تدريب المعلمين والمُدرِّبين على كيفية علاج الصعوبات في العمليات الفرعية المذكورة أنفاً هو أنك تجد القراء الجيدين الذين يفهمون ما يقرأون، قادرون ومكفّاءة على تجريء أو تقطيع الكلام إلى وحدات، كما أنهم مهرة في دمج وتوليف هذه المقاطع، وربط الأحرف ببعضها البعض في وحدات، والوقوف على هيئتها الصوتية، بينما تجد الصعاف في القراءة يعانون من صعوبات في الوقوف على المبدأ الحاكم لتحويل الحروف الهجائية إلى مقابلاتها الصوتية ؛ الأمر الذي يتبدى لديهم في القصور الواضح في الوعي الصوتي Phonological awareness، والذي يتمثل في وجود صعوبات لدى هؤلاء التلاميذ والأطفال في أن يولعوا بين أصوات الكلام أو أصوات الحروف، تحليل وتركيب أصوات الكلمة، وأن مثل هذا القصور في عملية الترميز يتبع عنه صعوبات القراءة.

ولأهمية هذه العملية في علاج صعوبات القراءة فإنه يشار في التراث النفسى إلى أن علاج القصور في الوعي الصوتي سرعة ودقة يعد لب أو جوهر العلاج لذوى صعوبات التعلم في القراءة؛ حيث يجب أن يعمد إلى تدريب التلاميذ والأطفال لكي يصلوا إلى مستوى يتسم بالدقة والسرعة والكفاءة في الوعي الصوتي إلى الحد الذي يجعلهم قادرين على ترميز الكلمات غير المعروفة أو غير الشائعة بكفاءة واقتدار في القراءة.

وتوجد ثلاثة أسباب لأهمية التدريب على تنمية الوعي الصوتي تتمثل في:

١- إن تنمية الوعي الصوتي يساعد التلاميذ والأطفال أن يفهموا المبدأ الحاكم للحروف الهجائية.

٢- يسهل على التلميذ الوصول إلى الكلمات المحتملة والتي تم حذفها أو بها نقص إذا كانت في نص.

٣- تمكن التلميذ من أن يلاحظ الطرق النظامية والتي من خلالها يمكن نظم الأحرف في صوت بعينه داخل الكلمة.

كما أن التدريب إذا أردنا له أن يكون مؤسسا بأسلوب علمي، فإن الأمر يستدعي أن يكون للتدرب الذي سيقوم بالتدريب على وعي بأهم المعيات والاستراتيجيات التي يجب التدريب عليها لتنتقل إلى غيرهم، وتعد ذات فاعلية في التغلب على صعوبات بناء جمل متناسكة وذات معنى. ومن شأنها أن تزيد الوعي لدى التلميذ إذا ما تم تدريبهم عليها وذلك لما لزيادة الوعي بالمعرفة من أهمية في تنشيط مهارات مساعدة الذات وضبطها، ومقدما وتقويها أثناء الأداء لكي يتم الاكتساب\_ السيد عبد الحميد سليمان، (٢٠٠٥)

ولأن السياقات اللغوية الموسعة، من حل وعبارات فيها و/ أو تكوينات تتطلب من التلاميذ والأطفال تفعيلا للكثير من العمليات الخاصة بالقراءة أكثر مما يتطلبه الوعي الصوتي، وأن ذلك يعد من الصعوبات المنتشرة لدى التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذا فإنه يجب أن يتم التساؤل عن أكثر الاستراتيجيات فاعلية في هذا السياق حتى يتم التدريب عليها، وفي هذا نجد استراتيجية تطويل الجمللة لرينكس، واستراتيجية الوصول إلى العكرة الرئيسة أو جوهر Gist المصوص الموسعة تعد من الاستراتيجيات التي يسهل التدريب عليها، ويمكن أن تفيد المتدربين لو تم نقلها إلى المعلمين والمدرسين التربويين الذين لم يتلقوا هذا البرنامج التدريبي لاستخدامه في تعليم التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم ١ وبذلك تكون فكرة ومحتوى البرنامج التدريبي قد بدأ بالكلمات وانتهى بالتركيب اللغوية الموسعة.

لكن ترى هل بالفعل يشجع انتشار الصعوبات المتعددة ذكرها في مجال القراءة. وللإجابة على هذا السؤال كان علينا أن نسمح عددا من الدراسات في هذا الحائظ لرى هل يتأكد التحليل النظري مع الواقع العملي. وفي سبيل التحقق مما تقدم قمنا بالنظر في بعض الدراسات، وإليك بعضها منها ليتأكد ما تقدم أو يوضحه:

دراسة هيلاند و أسبجورنسن (Helland&Asbjovnsen, 2003) والتي هدفت إلى بحث الوظائف البصرية التابعة والبصرية المكابية Visual sequential and

Visio-spatial functions لدى عينة من الأطفال ذوى مستوى حاد في صعوبات القراءة قوامها (٣٩) طعلا مقارنة بعينة ماثلة من العاديين ، متوسط عمرهم الزمني (١٢٧) سنة، ثم تقسيم عينة ذوى صعوبات نوعية في القراءة إلى ثلاث مجموعات فرعية في ضوء مهارات فهم اللغة والحساب، وكان الفرق الأساس بين المجموعتين الفرعيتين ذوى صعوبات القراءة أنه لا يوجد لديهم إعاقة في الفهم اللفظي ولكنهم يختلفون في مهارات الحساب إحداها مرتفعة في مهارات الحساب بينما الأخرى منخفضة أما المجموعة الثالثة من ذوى الصعوبة فكانت تتسم بالإعاقة في فهم اللغة وضعف مهارات الحساب وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين فهم اللغة والمهارات البصرية المكانية لدى ذوى الصعوبات الخاصة في القراءة (الديسلكسين).

وأجرت فورية عدد الفتاح (٢٠٠٤) دراسة على عينة قوامها (٥٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرابات الذاكرة العاملة كما تتمثل في : سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة، وإستراتيجية التسميع وإستراتيجية التنظيم لصالح التلاميذ والأطفال العاديين، وهو ما يشير في النهاية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في كفاءة الذاكرة العاملة لصالح العاديين.

وفي دراسة أجراها روس (Ross, 2004) بهدف بحث طبيعة القصور في سرعة التسمية- في ضوء عرضية القصور المزدوج- لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبا يعانون من صعوبات في القراءة وعينة مناظرة من العاديين في القراءة قوامها (٢٨) طالبا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات في القراءة يتسمون بالضعف في التحفيز العنولوجي وكذلك سرعة التسمية وهو ما يؤيد فرضيات

الدراسة. كما أجرى صامويلسون، لوندبيرج ويركنر (Samuelsson, et al, 2004) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه للصحوب بالشط الرائد وصعوبة القراءة لدى (١٢٠) من الرجال و (٢٤) من الإناث، تم تصنيفهم على أنهم يعانون من هذا القصور، وقد تم تشخيص صعوبات القراءة كما يتبدى من التجهيز الفونولوجى والعديد من مهارات القراءة الأخرى وترميز الكلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين ذوى القصور والعاديين فى التجهيز الفونولوجى ولا فى صعوبات القراءة ولا فى ترميز الكلمة وهو ما يشير إلى أنه لا يوجد ارتباط بين قصور الانتباه وصعوبات القراءة ولكن أظهر المصابون باضطراب قصور الانتباه ضعفا فى المهام القرائى وهو ما يشير إلى أن الفهم القرائى يتضمن عمليات معرفية وظيفية من الرتبة الأعلى ترتبط باضطراب قصور الانتباه، وأن وظيفة الضبط الانتباهى ليست فاعلة فى التعرف على الكلمة. وقد أجرى كيسي، ماركس ولونج (Kibby, Marks & Long, 2004) دراسة بهدف بحث الفروق بين عينة من الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة قوامها (٢٠) طفلا، وعينة ماضرة من العاديين قوامها (٢٠) طفلا تتراوح أعمارهم من (٩) إلى (١٣) سنة، وذلك فى متغيرات التجهيز الفونولوجى والمسح البصرى المكائى Visual Spatial والتنفيذ الإحرائى المركزى وذلك فى ضوء نموذج بادلي s Model, Baddeley. وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف أداء الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة مقارنة بالعاديين، بينما لا توجد فروق بين المجموعتين فى وظائف المسح البصرى المكائى والتنفيذ الإحرائى، ولكن عندما كانت تطلب مهمة المسح البصرى المكائى نظفا للأحرف فقد أظهرت النتائج ضعفا لدى الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة مقارنة بالعاديين، وهو ما يشير إلى قصور لدى الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة فى مهارات التجهيز الفونولوجى. أما دراسة كازالس، كولى وسوبو (Casali, 2004) Cole&Sopo فقد هدفت إلى بحث الوعى المورفولوجى (الصرفى) Morphemically Awareness لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية بائية فى القراءة، قوامها (٤٩) طفلا، وعينة قوامها (٥١) من الأطفال العاديين تتراوح

أعمارهم من (١١) سنة وثلاثة أشهر إلى (١٢) سنة وثمانية أشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في جميع مهام الوعي المورفولوجي ومهام التحيز المورفولوجي Segmentation لدى الأطفال ذوي صعوبات نوعية لنائية في القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين بينما كان أداء ذوي الصعوبة متناسبا مع عمرهم الزمني في مهام إكمال الجملة.

وفي دراسة أجراها ميسير، دوكرول وومورفي (Messer, Dockroll & Morphy, 2004) على عينة قوامها (٢٠) طفلا يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمة تتراوح أعمارهم من (٦) سنوات وستة أشهر إلى (٧) سنوات وأحد عشر شهرا، وعينة ماثلة من العاديين وذلك بهدف بحث سرعة التسمية (أحدى عمليات التجهيز العنولوجي) فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في سرعة التسمية لدى ذوي الصعوبة مقارنة بالعاديين، بينما كانت قدرات الترميز والتجهيز في المستوى العادي. كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في الفهم القرأني والفهم اللغوي مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتجهيز والوعي بالبورن أو القافية Rhyme awareness. وأجرى بيرش (Birch, 2004) دراسة هدفت إلى بحث المروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوي الديسلكسيا تلقى تعويضا في القراءة، وأخرى لا تلقى تعويضا فيها، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين في القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عيتي الدراسة ذوي الصعوبات في القراءة أقل من العاديين بصورة دالة إحصائيا في مهارات اللغة، وقد أظهر مجموعة الطلاب التي لا تلقى تعويضا قصورا واضحا في الترميز الأورثوگرافي والعنولوجي والوعي العنولوجي، وبسطه بصورة دالة إحصائيا في سرعة التسمية، وقد أظهر الطلاب الذين يلقون تعويضا أداء منخفضا بصورة دالة إحصائيا في الوعي الفونولوجي الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن كان أدائهم أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلقوا تعويضا، ولم يكن أداء الطلاب الذين يلقون تعويضا أقل بصورة دالة إحصائيا من العاديين في دقة الوعي العنولوجي وسرعة التسمية.

أما دراسة بامير، لافيز وكورنيليسين (Pammer, Lavis, & Cornelissen, 2004) فقد هدفت إلى بحث أهمية التشفير المكاني Spatial encoding في القراءة مع التركيز بصورة خاصة على ميكانيزمات التشفير البصري للمكاني Visual spatial encoding وقد شارك في الدراسة الأولى (٣١) طفلاً، حيث تم قياس قدرتهم على حل مهمة التشفير المكاني والتي كان يتم عرضها مركزياً وأيضاً حساسيتهم للترددات مزدوجة الخداع Illusion عبر الشكية Retina.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه المتغيرات ترتبط بالقراءة من السياق - علماً بأنه لم يوجد ارتباط بين هذه المتغيرات - ولكن لا يوجد بين هذه المتغيرات ارتباط بقراءة الكلمة منفردة باستثناء الأداء على مهمة التشفير المكاني التي ارتبط الأداء عليها بكلا النوعين من مهمتي القراءة.

#### **سادساً: جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة:**

وعن جدوى العلاج ونجاعته نجد نتائج العديد من الدراسات اهتمت بعلاج القصور في بعض مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة تؤكد ذلك، ومن هذه الدراسات:

دراسة أجراها برادلي وبريانت (Bradly&Bryant, 1985) تقوم على بحث اثر التدريب على الوعي الصوتي في التغلب على صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، ويواقع جلسة كل أسبوع، ولمدة (٤٠) أسبوعاً وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققت كسباً قدره (١٠) أشهر في التقدم في القراءة (قراءة الكلمة بمهارة)، و(١٧) شهراً في مهارة التهجي مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفي الدنمارك قام لوندبيرج وفروست وبيترسون (Lundberg, frost&Peterson 1988) بتطبيق برنامج تدريبي على عينة قوامها (٢٣٥) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة لمدة (٨) أشهر، وذلك بهدف الوقوف على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات الوعي الصوتي. وقد كشفت



نتائج الدراسة أن التلاميذ والأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبي قد حققوا مستوى مرتعفا في المهارات التشفير الصوتي ومهارات التهجى في الصف الأول والصف الثاني مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا البرنامج. دراسة وولف و سيجال (1999) Wolf & Segal هدعت هذه الدراسة في زيادة الدقة والسرعة في التسمية أو مهارات الاسترجاع المعجمي وكذلك إلى زيادة معرفة المفرد لدى عينة من الأطفال الديسلكسين قوامها ١٧ طعلا ذوي صعوبات حادة ، متوسط عمرهم الرمى (١٣) سنة وعينة أخرى صانطة من العاديين قوامها (٣١) طعلا ، متوسط عمرهم الزمني (١٠) سنوات وذلك من خلال استخدام برنامج صمم لهذا الغرض ، تم تطبيقه على مدى (٨) أسابيع. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقيق الأطفال ذوي صعوبات حادة ونوعية في القراءة كسبا في دقة استرجاع الكلمة وفي عمق معرفة الكلمة كما حقق البرنامج فروقا ذات دلالة إحصائية في سرعة التسمية سواء كان يخص الكلمات التي تم التدريب عليها أو الكلمات التي لم يتم التدريب عليها.

دراسة ثالير وآخرون (Thaler et al, 2004)، هدفت هذه الدراسة إلى زيادة الطلاقة في القراءة لدى عينة من الألمان ضعاف القراءة وقد تمثل هدف التدريب في تأييد القدرة لديهم على التمثيل الأورثوگرافي وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طعلا يتسمون بقصور الطلاقة في القراءة ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨) (١١) سنة يلقي تدريباً على الكمبيوتر على (٣٢) كلمة لمدة (٢٥) يوماً في كل يوم كانت كلمات التدريب المقررة تعرض لمدة ستة مرات وبعد إجراء التقييم البعدي بعد يوم من انتهاء التدريب وكذلك بعد (٢٥) أسبوعاً أظهرت نتائج الدراسة زيادة سرعة القراءة بصورة دالة إحصائية ، كذلك تزايد دقة وسرعة التعرف على الكلمة سواء كان ذلك يخص الكلمات التي تم التدريب عليها أو كلمات أخرى لم يتم التدريب عليها.

وفي دراسة أجراها باتنش، بلامي، سارانت و بو (Paatsch, Blamey, Sarant & Bow, 2006) وذلك بهدف قياس أثر برنامج تدريبي في علاج القصور في إنتاج الحروف الساكنة، الوصول إلى معاني الكلمات، إنتاج الكلام، معرفة المفردات

Vocabulary Knowledge، القراءة الجهرية، وإدراك الكلام Speech Production لدى عينة قوامها (٢١) من أطفال المدارس الابتدائية يعانون من صعوبات في هذه المهارات وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في هذه المهارات لصالح القياس البعدي.

تحليل وتعقيب: بعد تحليل التراث النظري وواقع الحال و الدراسات السابقة يمكن التوصل إلى ما يأتي:

- نقص الوعي لدى المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم، والحاجة الملحة للتدريب المستمر للعاملين في هذا المجال سواء كانوا معلمين أو مشرفين تربويين أ وحتى طلبة التربية الخاصة الدارسين بالجامعات.

- انخفاض أداء التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العديد من المتغيرات الخاصة بالكفاءة في عملية القراءة، والمرتبطة بالقصور في العمليات النفسية الأساسية مثل: التحليل الصوتي، التوليف الصوتي التجهير البصري، الشعور البصري، البصري - المكاني، الطلاقة في القراءة، سرعة التسمية، التعرف على الكلمة، الوعي الصوتي، اضطراب الانتباه، ضعف الذاكرة، فهم الجمل والتعبير اللغوية، القدرة على تكوين حلا متناسكة وفهم النصوص الموسعة، وأن القصور في هذه المتغيرات يمكن علاجها لدى التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وهو ما يؤكد ضرورة تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على الفيات والاستراتيجيات التي تؤدي إلى علاج القصور في هذه المتغيرات لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي ليتم نقلها من المتدربين إلى المعلمين الذين لم يتدربوا.

**صاها: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريبي بأسلوب علمي؟**

بعد استيفاء كل ما تقدم فإنه يجب قبل التدريب أن نحدد ما يجب أن يتضمنه البرنامج من متغيرات.

وعليه فإدما في مجال صعوبات التعلم بعمامة وصعوبات القراءة بخاصة، وأدما سقوم بالتدريب من خلال استخدام برنامج فإن الأمر يتوجب تحديد المراد بكل ذلك على الأقل فيما سيركر عليه ويعتمده البرنامج الذي سيتم تطبيقه على مجموعة من المستهدفين.

وفي هذا الإطار وكمثال تطبيقي ها فإن الأمر يستدعى النظر بعين الاعتبار والتحديد لما يأتي:

#### ١- تحديد خصائص المتدربين:

قبل البدء في إعداد البرنامج يجب معرفة أوصاف وخصائص عبة التدريب، وأعدادهم، وإعدادهم العلمي، وخبراتهم السابقة، وللهام التي يطلعون بها، ومتوسط عمرهم الزمني حتى يتم تكييف جلسات البرنامج ومحتواه، وأساليب تقديمه للمتدربين تعظيما للفائدة من التدريب. وعليه، فإن الأمر يستلزم تيانا محددًا ودقيقًا للجنة التي ستتلقى التدريب؛ لأن ذلك يؤثر بالطبع في محتوى ما يقدم وطريقة وأسلوب تقديمه وكيفية التدريب.

#### ٢- استطلاع رأي المتدربين:

كما يجب تحديد محكم ودقيق للأدوات التي ستستخدم في استطلاع رأي المتدربين للوقوف على واقعهم من معارف وخبرات، وما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يتقنونه وما لا يتقنونه، وما يرغبون في التدريب عليه، ومناطق القوة في معارفهم وخبراتهم في المجال الذي سيقع فيه التدريب حتى تتخذ مناطق القوة هذه مدخلًا للتدريب فيها بعد، وما يجب أن يتضمنه البرنامج، وما لا يجب أن يتضمنه.

#### ٣- إعداد أداة استطلاع رأي للمتدربين:

ولإعداد مثل هذه الأداة هناك مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها في.

- مراجعة ما أمكن من التراث الخاص بمجال صعوبات التعلم بعمامة، وصعوبات القراءة بخاصة، وكذلك العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت

تشخيص القصور في مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها، وفي هذا السياق يجب:

تحديد للمهارات التي سيتم التدريب عليها، والمفردات التي تقيس كل مهارة في مقياس أو أداة استطلاع الرأي.

عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وعدد من الخبراء في المجال مرفقا به المهارات التي يتضمنها، والتعريف الإجرائي لكل مهارة لإبداء الرأي حول:

- ماسبة العبارة من الساحة اللغوية والإجرائية. - قياس المفردات للمهارة التي تنتمي إليها.

و في ضوء هذا الإجراء يمكنك الاستبقاء على المفردات التي محور على نسبة اتفاق ٨٠٪ في أي من نقاط التحكيم المذكورة آنفا. و استبعاد مادون ذلك، وتعديل ما يتوجب تعديله.

- بعد ذلك يتم كتابة المقياس، ثم تطبيقه على عينة أولية مماثلة للعينة التي ستلقى التدريب، أي على عينة ممثلة لمجتمع التدريب.

- تفريغ بيانات أداء العينة في الخطوة السابقة بهدف حساب ثبات المقياس، وثبات مفرداته والاتساق الداخلي باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لطبيعة مفردات المقياس، وكيفية الأداء عليه، وكيفية تقدير الدرجات على مفرداته، وما يكشف عنه طبيعة وخصائص الإحصاء الوصفي للأداء على المقياس.

- في ضوء الإجراءات السابقة يتم التحديد النهائي للمهارات التي يتضمنها المقياس، و سيتم التدريب عليها، والمفردات التي تقيس كل مهارة في صورتها النهائية.

#### ٤- إعداد البرنامج التدريبي:

كحال كل البرامج يتطلب إعداد البرنامج التدريبي إعدادا محكما إحكاما علميا ولإعداد البرنامج فإن الأمر يتطلب مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها في

مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتشخيص القصور في مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها.

تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية وتحت الفرعية وتحت الفرعية للبرنامج.

- تحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها في ضوء كل هدف وما يبتق منه من أهداف فرعية وتحت فرعية، وتحت فرعية إن وجدت، بحيث تتفق هذه التصرّعات مع الأهداف مع الهدف الرئيس للبرنامج.

- وضع محتوى التدريب المناسب لكل مهارة

- تحديد المدة الزمنية للتدريب على كل مهارة، والاستراتيجية التي ستستخدم في التدريب، وطريقة السير في التدريب بصورة مفصلة بحيث لا يحدث اختلاف في طريقة السير في التدريب باختلاف المدرب.

- عرض البرنامج على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس والحرّاء لإبداء الرأي حول:

- مناسبة الهدف ووضوحه، وكذلك الأهداف الفرعية وتحت الفرعية.

- مناسب المحتوى للتدريب على المهارة التي تنفق مع كل هدف.

- طريقة التقييم البائي للبرنامج، أي محك التقييم أثناء التطبيق، وكذلك تقدير محك التقييم البائي الذي يتوجب إتباعه.

- طريقة التقييم الهائي للوقوف على استيعاب المتدرب للتدريب على المهارة، وكذلك محك التقييم النهائي، وفي ضوء هذا الإجراء يتم:

- تعديل أو حذف كل مكون من مكونات التقييم السابقة إذا حارت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪.

بعد إعداد البرنامج في صورة شبه نهائية يتم تجريب عددا محدودا من أنشطة

البرنامج، على مدى عدد مناسب من الجلسات على عينة إن لم تكن ماضرة لعينة التدريب فلتكن قريبة الشبه بها وذلك للوقوف على :

- الطريقة المثلى لجلوس المتدربين.

- الطريقة المناسبة للتعامل مع المواد اللازمة للتدريب

- صعوبات التدريب التي يمكن أن تواجه المدرب أثناء التطبيق على

المتدربين. مناسبة المدة الزمنية للتدريب على الأنشطة والجلسات المختارة.

- طريقة إدارة الحوار والمناقشات أثناء التدريب.

وفي ضوء ما تقدم يمكن إجراء بعض التعديلات في زمن بعض الجلسات،

والوقوف على كيفية إدارة الحوار والمناقشة أثناء التدريب ليصبح البرنامج في

صورته النهائية قد حددت له الأهداف الرئيسة والفرعية وتحت الفرعية وتحت تحت

الفرعية إن تطلب الأمر ذلك.

## **الفصل الثاني**

# **مداخل تعريف ذوي صعوبات التعلم**

أولاً : مداخل تعريف صعوبات التعلم

ثانياً : مفهوم سليمان ( ٢٠١١ ) وما يتضمنه من مفاهيم

ثالثاً : مكونات مفهوم سليمان ( ٢٠١١ )





## أولاً: مدخل تعريف صعوبات التعلم :

### \* مقدمة

هناك مشكلة كبيرة تخص كيفية تعريف صعوبات التعلم، ولعل هذا الاضطراب نتج من أن هذا المجال قد تم تناوله بالدراسة من قبل العديد من المتخصصين في فروع مختلفة من العلم مثل علماء الأعصاب، أخصائيو علاج القراءة، علم نفس الطفولة، أطباء العيون، علماء علم نفس اللغة، أطباء الصحة العامة، علماء النفس بعامة، علماء التربية الخاصة، وعلماء صعوبات التعلم.

ولتعدد هذا الاهتمام فقد أصبح من المتعسر معه فهم صعوبات التعلم في ضوء توجه واحد، لذا فإن انتقاء دوى صعوبات التعلم وتعرفهم يجب أن يتم في ضوء أكثر من مدخل أو توجه تقليدياً لئلا نخطئ التي يمكن أن تحدث عند فرز هؤلاء الأطفال وتعرفهم، ومن هنا كان هناك من ينادى بها يسمى بالمدخل أو النموذج المركب أو المتكامل Composite ، وهو النموذج أو المدخل الذي طرح من قبل فوغن وبوس Vaughn&Bos,1987 وتقوم فكرة هذا النموذج أو التوجه على أنه لا يمكن فهم صعوبات التعلم في ضوء تعريف واحد ، ولا حتى إجراء الحوث في هذا المجال من زاوية واحدة؛ أي أما يجب أن نظر إلى صعوبات التعلم لمزيد من الفهم في ضوء العديد من التوجهات لتضمن هذه النظرة التوجهات النفسية ، والاحصائية، والاكليبية، والطبية ، والجنينية ، والعصب لغوية، وغيرها.

إن موضوع تعريف صعوبات التعلم وفهمه موضوع معقد؛ وذلك لأنه يمكن تعريف صعوبات التعلم من ستة مداحل مختلفة أو أكثر، الأمر الذي يجعل هناك اختلافًا في تعريف صعوبات التعلم لاختلاف هذه المداحل فيما بينها، تماماً كمن

يظهر إلى وادي من الغشاء، هنالك سيتوفر لكل ناظر مجالا للرؤيا سوف يرى من خلالها تفاصيل بعضها قد تخفى على غيره، وإن بقيت المادة الأساس هي ذاتها.

ولما كان الأمر كذلك، لذا فإننا سوف نعرض فيها هو آت - إن شاء الله - تلك المداخل التي تمثل زوايا مختلفة للرؤيا والظر والاعتبار، ميسين فقط للفكرة المركزية التي يعول عليها كل مدخل، ومظهرين للبيان الرئيس لهذه الفكرة، ثم نزيل هذه المداخل بعرض لمفهوم سلبان (٢٠١١)، ثم نختم.

وعليه فهناك أهم المداخل الرئيسة في تعريف ذوى صعوبات التعلم، وهذه المداخل هي:

#### ١- المداخل الطبي Medical Approach

يظهر العديد من أصحاب المداخل الطبي إلى صعوبات التعلم نظرة تختلف عن المداخل الأخرى التي سيأتي ذكرها في هذا المجال ، فمثلا نجد علماء الأعصاب يربطون صعوبة التعلم بوجود قصور في مكان محدد بالمخ Specific-Area Brain Defect

ويختلف نوع الصعوبة وأعراضها باختلاف منطقة الإصابة في المخ، ومن هنا نجد عالما مثل هينشلوود سنة (١٩١٧) يرد حالة عمى الكلمة Word blindness إلى وجود عيوب في التلافيف الراوية في النصف الأيسر من المخ Angular Gyrus of the left hemisphere of the brain ، وادعى آنذاك أن هذه المنطقة هي المسئولة عن الذاكرة البصرية للكلمات، وذهب إلى أن هذا يعسر لماذا بعض الأفراد يعانون من صعوبة في القراءة رغم أنهم يمتلكون قدرة عقلية عامة عادية.

على أية حال، منذ ذلك التاريخ وبحوث بعض علماء الطب تصب على البحث عن مركز معين في المخ يعد مسئولا عن السبب في حالة عسر القراءة Dyslexia على سبيل المثال يذكر كينسبورن Kinsbourne, 1983 ما يدعيه بالهذخ الثعينة للدبسلكسيا Callosal Models of Dyslexia والتي في ضوءها حاول العلماء أن يبحثوا دور الجسم الجائى Corpus Callosum - الذي يقوم بالربط بين نصفي المخ وفي نقل المعلومات بينهما في صعوبات القراءة.

إما في هذه الفترة أصبحتنا على يقين بأن هناك دور لبعض وظائف أجزاء المخ باعتبارها أساسا لصعوبة ما في التعلم، وأن ذلك يرجع في الغالب الأعم إلى بعض القصورات أو العيوب الخلقية Congenital التي تعوق النمو الطبيعي للمخ.

إن سمعت اهتمام أهل الطب بالأطفال ذوي بصعوبات التعلم هو أن هؤلاء الأطفال يبرزون خصائصا تشبه تلك التي يبدونها الكبار المصابون بتلف في حلمايا المخ، ففى منتصف القرن العشرين لوحظ العديد من الكبار المصابون بصربات فى الرأس ممن يبدون ذكاء عاديا وقدرات أكاديمية عادية إلا أنهم لا يستطيعون التحدث بصورة طبيعية، أو يكونوا إحساسات ذات معنى للكلمات، هؤلاء المرصى من الكبار كانوا يدعون بالألكسيا (Alexia) أو غير القادرين على القراءة بالكيفية (اللاقرائية)، وهو الذى بين الفحص الطبى لهم أنهم قد تأثر لديهم جزء من مخهم بالتلف.

إن الفائدة التى يمكن ملاحظتها من وجهة النظر الطبية فى تعريفها لصعوبات التعلم هو أنها قد حددت صعوبة التعلم فى مجموعة من العمليات العصبية، وأن هذه الطريقة فى التحديد والقصر هذه العمليات قد حدد مجموعة من الأسباب لصعوبات التعلم، إلا أن هذا المدخل فى تعريف وتحديد صعوبة التعلم لم يسلم من النقد؛ متعللين بأنه قد لوحظ بأن هناك فروق كبيرة وواضحة بين الكبار ذوي تلف فى المخ والذين كانوا يتكون من المهارات الأكاديمية ثم اعتقدوها بعد ذلك وبين الأطفال الذين لم يتعلموا هذه المهارات من الأصل.

كما أن المدخل الطبى فى تعريفه صعوبات التعلم يفترض أيضا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم خلل وظيفى من الراوية الطبية، إلا أنه فى بعض الحالات لم يتم الوقوف على سبب عضوى لديهم بصورة قاطعة، كما أنه فى الواقع، نجد أن بعض الأطفال لا يعانون من مشكلات محددة فى القراءة والكتابة أو الحساب إلا أنهم يعانون من نواحى ضعف عضوية متعددة (Johnson, 1981)

كما أن أصحاب المدخل الطبى يعتبرون كل صعوبة فى مهارة أو عملية بعينها إما يرجع إلى سبب عضوى محدد؛ كأن يتحدثون مثلا عن اضطراب الإدراك، وما

يرتبط بذلك من صعوبات ذاهبين إلى إرجاع هذه الصعوبة وردها إلى تلف في القشرة المخية Visual Cortex، أو إلى عيوب في تكسير الناقل العصبي المسمى الكوليس ستيريز C.S كما نجهدهم يردون صعوبة الكتابة إلى وجود تلف في المسار العصبي المستديء بالقشرة البصرية والمتهى بمنطقة مقدمة الحركة Premotor and Motor Zone ، ومنطقة الحركة ونجهدهم يردون بعض أنواع القصور في الذاكرة إلى تلف في فص فرس البحر Hippocampus، أو نجهدهم يردون بعض أنواع القصور في اللغة إلى تلف في مطقة بروكا، أو لتلف في الجزيرة Insula التى تصل منطقة هيرنك بمطقة بروكا؛ أى أن أصحاب هذا المدخل لا يعيهم كثيرا ما يهتم به علماء النفس في تناولهم لصعوبة التعلم.

إنهم يردون كل صعوبة لتلف عضوى بعينه داخل الفرد وبخاصة أعصاب الجهاز العصبي المركزى وذلك في ضوء مجموعة الخصائص السلوكية التى يطرها صاحب الصعوبة في التعلم، هذا برغم أن واقع المحص الطبى قد لا يجد عطبا عددا في بعض الأحيان، ناهيك عن أن هناك بعض الصعوبات التى يُبحث عن سبب عضوى أو تلف يكمن خلفها إلا أنه لم يتم التوصل إلى ذلك، هذا إضافة إلا أن المحص الطبى المتأنى أفاد بأن هناك بعض الأطفال يعانون من صعوبة بعينها إلا أن واقع الفحص الطبى لم يجد عطبا واحدا في منطقة واحدة لدى كل حالة، وهو ما يشير إلى أن هناك نواحى قصور وضعف إذا تم الاعتماد فقط على هذا المدخل في تعريف ذوى مصوبات التعلم، وعليه فإنه يجب أن تنصافر مداحل أخرى معه مثل المداخل المشتقة من علم النفس والقياسات النفسية لتعرف ذوى صعوبات التعلم ونجهدهم .

## ٢- مدخل الأعراض المتعددة Multu Symptoms Approach

يعد من النافلة القول بأن للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم خصائص تختلف عن خصائص التلاميذ الذين يتمتعون إلى المجالات الأخرى، أو التلاميذ العاديين، وعلى هذا فإن حزم هذه الخصائص الفارقة بين ذوى صعوبات التعلم وغيرهم تمثل الفكرة المركزية لمدخل الأعراض المتعددة .

إن مدخل الأعراض المتعددة هو أحد المدخل أو المناهج الذى يكاد يتفق مع المدخل الطبى فيما يتخذ من فلسفة وأساس، وهو مدخل يعتمد على فكرة تجميع للعديد من الخصائص فى مجال بعينه فى حزمة محددة، ثم حزم أخرى من الخصائص فى المجالات الأخرى Symptom Cluster فى تعريفه لصعوبات التعلم ليعتبرها فى النهاية الخصائص التى لو أظهرها الطفل أو أظهر غالبيتها فإنه يكون من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

إن هذا المدخل يفترض أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يختلفون فى التعلم نوعياً وكمياً عن الأطفال العاديين ، وهذه إحدى الأفكار الرئيسة التى تمثل اتصافاً بين مدخل الأعراض المتعددة والمدخل الطبى، ومن هنا فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرهم مجموعة من الأعراض التى لا يظهرها الأطفال العاديون فى التحصيل، وبما على ذلك فقد ذهبوا فى تعريفهم للأطفال ذوى صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الذين يختلفون عن العاديين فى النمو اللغوى والتجهيز فى language development and Processing، وآخرون ذهبوا إلى أن هؤلاء الأطفال لهم من الخصائص ما يميزهم عن أقرانهم العاديين فى الخصائص الإدراكية والحركية وذلك تأسيساً على وجود قصور لدى ذوى صعوبات التعلم فى هذين الجانبين، وذلك للدور الذى تلعبه الخبرات الإدراكية والحركية فى التعلم Perceptual and Motor Activities in learning

ومن ثم ذهب أصحاب هذا المدخل إلى التحويل على حزم من الخصائص السلوكية فى تعرف ذوى صعوبات التعلم كالاتمكاسية فى كتابة الحروف، والاستمرار فى الشاط دون توقف، والذين لا يعرفوا يمينهم من يسارهم، ولا يتعرفوا على الشكل العام للكلمة إدراكياً Sight Vocabulary، وسهولة إصابتهم بالإحباط وهكذا، وأن أداة تعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هو الاعتماد على حزم وتجميعات من الخصائص التى تنسم بالقصور فى مجالات معينة يظهر معظمها هؤلاء الأطفال، ومن أهم قوائم هذه الخصائص التى تتضمن الأعراض

والخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، تلك الخصائص التي تم الوصول إليها اعتماداً على مراجعات وكتابات العديد من العلماء في التخصص. وللقوف على أهم هذه الخصائص التي يعتد بها في هذا المدخل راجع فصل أدوات انتقاء ذوي صعوبات التعلم في كتابنا تشخيص صعوبات التعلم.

### ٣- مدخل التباين Discrepancy Approach:

مدخل التباين يعد أحد المداخل الفرعية التي تصوى تحت عباءة المدخل الإحصائي Statistical، وهو المدخل الذي ينظر إلى الطفل ذي الصعوبة في التعلم في ضوء توزيع الدرجات للعينة الأصل التي ينتمي إليها الطفل؛ أي أن الحكم على كون الطفل يعاني من صعوبات تعلم أو لا يعاني هو مقارنته بالمجموعة المعيارية، وبالتالي فإن درجات الطفل تكشف إلى أي مدى يمتلك الطفل من خصائص مقارنة بأقرانه أو بمجموعته المعيارية.

كما أن مدخل التباين يعد مدخلاً فرعياً من المدخل الإحصائي الذي تقوم فكرته الأساس في تعريف الأطفال ذوي صعوبات التعلم على حساب التباين بين ما يمتلكه الطفل من طاقة عقلية، أي ذكاء، وما يحققه بالفعل من تحصيل أو إنجاز أكاديمي؛ أي حساب التباين بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، وعندما يكون هناك انخفاض دال للتحصيل الفعلي عن التحصيل المتوقع فإن ذلك يعد مؤشراً فاعلاً وهاماً في الحكم على أن الطفل يعاني من صعوبة في التعلم.

ولكن يكون هذا المحك الجوهرى قابلاً للقياس فقد وضعت العديد من المعادلات الإحصائية لتقييم التباين منها على سبيل المثال ما وضعت الحكومة الفيدرالية أو مكتب التربية الأمريكي من معادلة في هذا الإطار، هذه المعادلة تقوم في حسابها للتباين كما يلي:

الصف المكافئ = العمر الزمني (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ١٧) - ٥

ومن مميزات هذا الأسلوب في تحديد صعوبات التعلم، أو المقروص أن يلتحقوا

برامج صعوبات التعلم كى يتلقوا الخدمة العلاجية هو أن هذا الأسلوب قد وفر مؤشرا يكفى لأن يضع المتوقين من الذين يحققوا تحصيلًا يساوى تحصيل صفهم أو الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم عن تحصيل صفهم المعلى ضمن فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما أن من مميزات أنه يعتمد على الذكاء فى تحديد الإمكانية الأكاديمية للأطفال، لكن فى المقابل يوجد العديد من الانتقادات على استخدام معادلات التباعد قد تم شرح لها فى الكتاب السابق لـ.

#### ٤- مدخل التأخر فى النمو Developmental Lag

يعتمد هذا المدخل فى تحديد صعوبات التعلم أو تعرف الأطفال أو الأفراد ذوى صعوبات التعلم على فكرة مبادها. أن القدرات المختلفة والمتعددة تختلف فى معدلات نموها، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم بصورة أساسية أولئك الأطفال الذين يعانون من بطء فى نمو العمليات والمهارات التى تعد مطلوبة لأداء الوظائف والمهام الأكاديمية وهم يذهبون إلى تحديد عدد من المهارات التى يبرز من خلالها التأخر فى النمو، وذلك من خلال معايرة الطفل فى 'النمو الحركي، الكتابة، اللغة المكتوبة، التهجى، مهارات التعرف على الكلمة، الحساب بمن هم فى عمره الزمنى ومستوى ذكائه'.

#### ٥- مدخل الاستبعاد The Exclusion Approach

هذا المدخل يقوم فى تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم اعتمادا على فكرة مركزية مفادها أن هذا الطفل مادام منخفض تحصيليا برغم أنه يتمتع بالسلامة الحسية البصرية والسمعية، والذنية، وأنه لا يعاني من انخفاض فى الذكاء أى دكاؤه يقع فى إطار الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ولا يعاني فى نفس الوقت من أية نواحي قصور أو منعصات يثية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو تعليمية، أو ثقافية، ولا يعاني من الاضطرابات الانفعالية، فإن هذا الطفل يعد ذو صعوبة خاصة فى التعلم فى المجال الأكاديمي الذى ينخفض فيه تحصيله، وحجتهم فى ذلك ما ورد فى تعريفات الهيئة الاستشارية المتتاعة فى تعريف الصعوبات الخاصة فى التعلم وآخرها

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي الصادر بالقانون ١٠٥ / ١٧ لسنة (١٩٩٧) وتعديلاته التالية

#### ٦- مدخل التحليل العامل The Factor Analytic Approach :

كل الماهج أو المداخل السابقة - عند مدخل الاستبعاد - في تعريف صعوبات التعلم تعتمد بصورة أساسية على الخبرة الإكلينيكية للحبر القائم على التعرف والتحديد للأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى اختلاف المتخصصين والخبراء على الكثير من النقاط التي ذكرت في المداخل السابقة في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم منها الأعراض والخصائص السلوكية والأساس، وهي مشكلة نجمت عن وجود العديد من تعريفات صعوبات التعلم والتي تتضمن بدورها على العديد والعديد من خصائص هؤلاء الأطفال، وما يوجد بينها من اتفاق أو تعارض.

وللمخروج من هذه المعضلة للوفرة والتعارض بين المفاهيم ومكوناتها، ولما نجم عن العديد من القياسات والتجريب فقد خرج علينا العلماء بالعديد من الخصائص والمتغيرات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعام بعد عام زادت المسألة تعقيداً، ومن هنا كان لا بد منا للبحث عن طريقة تقوم على التحليل المتعدد للمتغيرات multivariate analysis، وذلك بهدف الوصول إلى العوامل الممكنة الخارجة من التحليل للوصول إلى تشخيص صعوبات التعلم.

#### ثانياً: مفهوم سليمان (٢٠١١) :

بعد تحليل المؤلف لعشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم<sup>(٥)</sup>، والمتواترة في

---

(٥) اعتمد المؤلف الحالي للوصول إلى هذا التعريف والكمومات والمكونات على نتائج بحث له قام من خلاله بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالمية في المجال، وقد كانت هذه التعريفات هي كيرك (١٩٦٢)، باتيان (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap (١٩٦٨)، Children 1968 (NACHC)، المنابع لمكتب التربية الأمريكي، و الصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩١ / ٢٣٠ في ٣١ يناير، جامعة سورت و-بسن (١٩٦٩) North Western



أدبيات وتراث صعوبات التعلم فقد تم التوصل إلى التعريف التالي: "يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، قوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو للسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم

---

University 1969(NWU)، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (1971) -A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities (CES-DCLD) 1971 (Disabilities Council for Exceptional Children)، التعريف الإجرائي لكتب التربية الأمريكي (1976)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (1977) National Advisory Committee of Handicap Children 1977(NACHC)، التابع لكتب التربية الأمريكي، و الصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون 142/94 في 29 نوفمبر، والتعريف الصادر بالقانون العام رقم 101/176 سنة (1990) تحت عنوان تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم Individual with Learning Disabilities Act (IDEA)، وهو ذاته المفهوم الذي يعد جبره أو مكنوا من القانون العام 105/17 لسنة (1997) لتعديل Amendments للتعريف الصادر بالقانون (101/176)، وتعريف ذات الهيئة الصادر في (39 ديسمبر 2004) في تعريف The Individual of Learning Disabilities Act ILDA بالقانون 108 111، وتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981) National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD)، مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (1986) The Learning Disabilities Association of America (LDA)، المجلس الوطني للتعليم (1986) Disabilities Association of America، المجلس الوطني لصعوبات التعلم (1987) Interagency Committee of Learning Disabilities (JCLD)، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1988) National Joint Committee for Learning Disabilities، وتعريف ذات الرابطة (1990)

حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسياً، ولا بطيئى التعلم، ولا المعاقين عقلياً" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢، ٢٠٠٧، ٢٠١٠).

### ثالثاً: مكونات مفهوم سليمان (٢٠١١):

إساً طبقاً لمفهوم سليمان (٢٠١١) نجد العديد من المفاهيم الأساسية التى يتضمنها التعريف، هذه المفاهيم هى:

#### ١ - مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم:

هذا المفهوم من المفاهيم عميقة الدلالة فى مجال التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم؛ لأنه من الدقة بمكان حيث يشير هذا المفهوم إلى:

- أ- ليس كل منخفضى التحصيل ذوى صعوبات تعلم
- ب- ليس بالضرورة أن يكون ذوى صعوبات التعلم منخفضى التحصيل.
- ج- ذوى صعوبات التعلم قد يواجهون صعوبة فى مادة دون أخرى.
- د- قد يعانى الطفل ذو الصعوبة فى التعلم من قصور فى عملية أو مهارة معينة داخل مادة دراسية معينة وليس فى كل المهارات المطلوبة لهذه المادة.
- هـ- أداؤهم متغير من فترة إلى أخرى، ف الطفل ذو صعوبة التعلم قد يتردد ما بين الانخفاض والارتفاع إذا ما تم تتبع ورصد مستواه فى فترة زمنية معينة، وهو ما يمكن أن نسميه بعدم اتساق الأداء.
- و- ليس سبب الصعوبة الواحدة واحداً أى أن صعوبة معينة قد يكون لها أسباب مختلفة لدى الأفراد المختلفين.

ر- ما يصلح لعلاج صعوبة معينة لدى طفل قد لا يصلح لعلاج نفس الصعوبة لدى طفل آخر.

---

(٥) لا يعتمد المؤلف مفهوم المكون كمفهوم إحصائى أو مانح من موانع التحليل العامل، ولكن يستعمله كمفهوم وصفى أو دلالى للتحليل النظرى باعتباره ذلك من لوازم التأليف والتصنيف.

## ٢- مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية:

ترتبط هذه الخاصية بالخاصية المذكورة آنفاً، ويزاد على ما تقدم أن فئة ذوى صعوبات التعلم لا تجمعهم خصائص موحدة؛ أى أن أعراض الصعوبة ونواحي الفصول في إطار صعوبة محددة ليس بالضرورة أن يتوحد أصحابها في حزمة واحدة من الخصائص، إنها خاصية التبعثر في هذه الخصائص

٣- ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط هذا المفهوم يعنى أن ذوى صعوبات التعلم لا يماون من أى انخفاض في نسبة الذكاء بما يجعلهم يقعون في فئة بطيئى التعلم أو فئة المعاقين عقلياً؛ حيث يتحرف ذكاء الأطفال بطيئى التعلم عن مدى الذكاء المتوسط بمقدار انحراف معيارى سالب، أما المعاقون عقلياً فيتحرف ذكاؤهم بمقدار انحرافين معياريين سالبين عن مدى الذكاء المتوسط.

وبصورة أكثر إيجازية حتى يمدد منها في التدريب الميدانى هب أن لدينا مقياس ذكاء متوسط الأداء عليه للمجموعات المعيارية التى تم تقنين المقياس عليها (١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري (١٥)، ثم أردنا أن نحسب عليه مدى الذكاء المتوسط، فإن معنى هذا على المحى الاعتدالى هو تحركنا انحراف معيارى واحد مرة في الاتجاه الموجب ومرة في الاتجاه السالب، وهو ما يعنى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين  $100 \pm 15$  أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين (٨٥ و ١١٥) نقطة بينما سيكون ذكاء الأطفال بطيئى التعلم منحرفا بما يزيد عن انحراف معيارى واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أى سيكون ذكاؤهم واقع بين ٨٤ - ٧١ نقطة، أما المعاقين عقلياً فسيكون مدى ذكاؤهم واقع في مدى النقاط ٧٠ فأقل.

وعليه، فإن مقدار هذه النقاط ومداهما سوف يختلف باختلاف متوسط الأداء على مقياس الذكاء، والانحراف المعياري للأداء عليه، فهب أن متوسط الأداء على مقياس ما من مقاييس الذكاء هو (١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري (١٠) فإن معنى ذلك أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين  $100 \pm 10$  أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين (٩٠ و ١١٠) نقطة بينما سيكون ذكاء

الأطفال بطيئو التعلم منحرفاً بما يزيد عن انحراف معياري واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أى سيكون ذكاءهم واقع بين ٨٩ - ٨١ نقطة، أما المعاقين عقلياً فسيكون مدى ذكاءهم واقع في مدى النقاط ٧٩ فأقل، وهكذا سوف تتغير هذه القيم في الحكم إذا ما تغير المتوسط والانحراف المعياري في كل مرة.

٤ - يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: مفهوم العمليات النفسية الأساسية يشير إلى العمليات الداخلية التي تكمن خلف أداء المهام الأكاديمية، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف المهمة الأكاديمية

والاضطراب في هذه العمليات الداخلية إما أن يكون في صورة تأخر في نمو هذه العمليات عن مستوى أقران الطفل ذو الصعوبة في الذكاء والعمر الزمني، أو عدم وجود اتساق في مستوى نضجها أو الخلل الوظيفي في أن تعبر عن نفسها كتابية أو استعداد داخل إلى قدرة تساويها أو تعبر عن مستواها الحقيقي، وكل هذه الصور للاضطراب يستدل عليه من خلال وجود حالة من التباعد الداخل بين هذه العمليات في نموها أو في أدائها الوظيفي، وهو ذلك الذي يعبر عنه في مجال صعوبات التعلم بمحك التباعد الداخل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه العمليات الذاكرة السمعية أو البصرية، والإدراك سواء كان بصرياً أو سمعياً أيضاً، والانتباه البصري أو السمعي، أو التكامل الحسي كالتكامل الحسي البصري - السمعي (Visual-Auditory intersensory integration)، ربط الأحرف إلى مقابلاتها الصوتية المناسبة، والمهارات الحركية... إلخ.

ومن الأهمية التنويه هنا إلى أن هذه العمليات تختلف باختلاف الصعوبة الأكاديمية، فالعمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبة الحساب تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة القراءة، وهذه وتلك تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة الكتابة، وليس كما يشاع بأن العمليات النفسية تحدد في الانتباه والإدراك والذاكرة لأنه لو كانت هذه العمليات تقف خلف أو تسبب أي نوع من الصعوبات المتقدمة لكان من البدهي أن يكون علاجها واحداً، وهو ما لا

يستقيم والمنهج العلمي، ولعل ما يؤيده وجهة نظرنا أننا لو تأملنا صعوبة مثل صعوبة الحساب فإنا سوف نجد على سبيل المثال العديد من العمليات النفسية التي تكمن خلفها مثل النضج العضلي، والتأزر البصري، والإدراك الحركي، والتأزر البصري - الحركي، والانتباهية، والإدراك البصري، والإدراك الفراغي، والذاكرة البصرية - المكانية، والتسلسل أو التعاقب، والمطابقة، وهكذا، بينما إذا كان الأمر يتعلق بصعوبة القراءة فسوف نرى عمليات نفسية أخرى مثل الإدراك البصري، التشعير الجرافيمي، والتشفير العويبي، والتوليف (الصوتي)، والتحليل الصوتي، وتجهيز القرار المعجمي... إلخ<sup>(١)</sup>.

٥- آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تظهر من خلال القصور أو التباين في أداء ذوى الصعوبة في العديد من المهارات الأساسية المتضمنة في الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو في المهارات الأساسية والعربية للفهم أو الحساب، وكذلك في المهارات الأساسية والمتطلبات اللازمة للأداء الأكاديمي في المجالات الدراسية الأخرى.

#### ٦- التباين بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع:

:Discrepancy between Actual and Expected Achievement

من المفاهيم الأساسية في تعريف سليان (٢٠١١) مفهوم وجود تباين دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

إنه أحد المفاهيم التي يمكن الاستدلال عليها بصورة إجرائية وبأساليب متعددة - سيأتي ذكرها فيما بعد - إلا أن الأمر هنا يقتضي التنويه بأن هذا الانخفاض أو التباين في التحصيل يختلف الباحثين في تقدير قيمته كمؤشر على الصعوبة، أي

(١) كتبها ما ذكر عدد قليل من العمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبات القراءة والتفريد راجع مولداتنا "سيكولوجية اللغة والطفل" أو صعوبات فهم اللغة ما بينها واستراتيجياتها وى صعوبات التعلم الوعة الفلسكسيا رؤية نفس عصبية وهي مشورة بدار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية

يختلفون على قيمة هذا التباعد الدال إحصائياً كى يتوفر بحك التباعد، هذا بالإضافة إلى جانب جود أكثر من طريقة لتقدير هذا المحك أو هذا التباعد قد تختلف فيما بينها.

٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي.

يتعاطف ذكر هذا المفهوم كسبب محتمل للصعوبة في مفاهيم صعوبات التعلم وفي التراث النفسى الخاص بالمجال، ويرغم أن المؤلف متأكد - من خلال مسحه وتحليله للجانبين المتقدمين - من أن الخلل الوظيفى أو التأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي (CNS) Central Nervous system بها يتضمنه من مخ Brain وحبل شوكي Spinal Cord، وما يرتبط بهما من خلايا عصبية Neurons، ونواقل عصبية من الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، إلا أن المؤلف وضعها في صورة الاحتمال لاستشارة البحث في هذه المنطقة والوقوف على الرصد والتحليل المناسبين لذلك.

٨- لا ترجع صعوبات التعلم إلى<sup>(٩)</sup>:

أ- وجود إعاقات حسية.

ب- وجود إعاقة بدنية.

ج- لا ترجع صعوبات التعلم إلى الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم.

د- لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة

هـ- لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

٩- يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات: الديلوكسيا، والديسكالكوليا، والديسفازيا

---

(٩) للوقوف على ماعية وشرح وتفصيل ذلك راجع كتابنا تشخيص صعوبات التعلم (٢٠١٠)، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

في النهاية وبعد التحليل المتقدم، والمفاهيم المستخلصة من تعريف سليبان (٢٠١١)، والوارد ذكرها بعاليه اعتمد سليبان - كما سبق وذكرنا - المكونات التي توصف في تعريفه على نسبة شيوخ قدرها 7٥٥ فأكثر بعد أخذ رأى عدد من الخبراء، وفي ضوء ذلك تم التوصل للمكونات التالية باعتبارها محركات لانتقاء دوى صعوبات التعلم (السيد عبد الحميد سليبان، ٢٠٠٢-٢٠١١).

١ - القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢ - وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

٣ - التباعد الداخلي.

٤ - الاستبعاد: أى استبعاد فئة التلاميذ الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من دوى صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات الحسية (بصرية أو سمعية)، أو البدنية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الأسري، أو الاقتصادي، أو الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ونأسبسا على ما تقدم فإنه عند التدريب العمل على انتقاء دوى صعوبات التعلم يجب التأكد من المحركات أو المكونات السابق ذكرها باعتبارها المحركات الأساسية التي تحدد دوى صعوبات التعلم، وعليه فإن لكل مكون من المكونات السابقة أداة أو مقياسا أو أكثر للتأكد من توفره لمن سيتم انتقاؤهم ليكونوا ضمن عبة صعوبات التعلم، وبصورة أخرى سيكونوا مستوفون لمحركات الحدارة للانضمام إلى برامج صعوبات التعلم، وهذا ما سوف نتناوله في نموذج سليبان التشخيصي العلاجي (٢٠١١)؛ حيث مسجلد عمليا الأدوات والإجراءات والنتائج، ثمبدأ لبدء مرحلة التشخيص والتي ينصب هدفها في تحديد سبب القصور المستند الذي يكمن خلف الصعوبة، وصياغة الفرض التشخيصي بصورة محددة وإجرائية تمهيدا للعلاج، فإلى الفصل التالى لنرى ذلك.





## **الفصل الثالث**

# **التدريب المعلى على التقاء ذوي صعوبات التعلم فى ضوء نموذج [سليمان ٢٠١١]**

مقدمة

أولاً : نموذج سليمان التشخيصى العلاجى (٢٠١١)

ثانياً : مكونات نموذج سليمان (٢٠١١)



## مقدمة:

توصلنا فيما مضى من هذا الكتاب إلى أن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف وبعضها البعض فيما تنصته من خصائص تصف ذوى صعوبات التعلم وتمثل العمدة الأساس لتعرفهم وانتقائهم.

ومادام الأمر كذلك فما من شك سوف تختلف محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم من تعريف إلى تعريف، وهذا ما حاولنا أن نؤكد عليه بعد استخلاصه في الفصل الثانى من هذا الكتاب

ولما كان هذا الإلalf الطيعى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، لذا فإسأ قما بالتوصل إلى مفهوم لنا سنة(٢٠٠٢)، أجريت عليه تعديلات حتى خرج تعريفًا جديدًا (٢٠١١)، وعرضا على عمالة لأهم ما يتضمنه تعريف سلبان (٢٠١١) لمفاهيم، ثم توصلنا من خلاله لأهم المكونات التى تمثل خصائص ذوى صعوبات التعلم ويمكن الاعتماد عليها فى التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، هذه المحكات للتذكرة هي:

١- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة IQ average or up average.

٢- وجود تباعد دال إحصائى بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع  
Significant discrepancy between actual achievement and expected  
achievement(External Discrepancy).

### ٣- التباعد الداخلي Internal Discrepancy.

#### ٤- الاستبعاد Exclusion.

ولما كان التدريب العمل يتطلب اختياراً لنوع محدد من الصعوبة يتم من خلالها شرح وتطبيق للمحركات والخصائص السابق استخلاصها؛ لذا فقد وقع اختيارنا هنا على صعوبة القراءة لنجعلها موطناً للصعوبة ومحلاً للتدريب، وقد أوردنا فيها معنى لماذا اختيارنا للقراءة، وعليه لا داعي هنا لتبرير اختيارنا، لكن قد يستدعي المقام إعادة ذكر ماهية صعوبة القراءة.

وعليه، يمكننا القول:

لما كان الفرع تصور الأصل فإن صعوبات القراءة Reading Disabilities يمكن النظر إليها على أنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة، حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضاً بصورة دالة إحصائياً عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، وأن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في مجال أو أكثر من مجالات القراءة، منها على سبيل المثال: الفهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخرى.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن المحركات الأساس لتعرف ذوي صعوبات التعلم واتقانهم حتى يتم تدريب الطلاب عليها، تتمثل في:

١- الذكاء Intelligence: أي يجب أن يكون ذكاء ذوي صعوبات التعلم لا يقل عن الذكاء المتوسط؛ أي أهم لا يعانون من انخفاض نسبة الذكاء.

٢- التباعد الخارجي External Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف

أو العجوة بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في ضوء نسبة الذكاء والعمر الزمنى وعدد السنوات التى قضاها التلميذ في المدرسة.

ويتحقق وجود التباعد إذا كان التحصيل المتوقع يزيد عن التحصيل الفعلي بصورة دالة إحصائية، علما بأن هذا التباعد يختلف باختلاف المرحلة العمرية، حيث يتزايد بزيادة العمر الرمنى لمن يتم التعرف عليهم، وذلك من خلال استخدام معادلات التباعد أو الأساليب الإحصائية التى يمتد بها في هذا المجال.

٣- التباين الداخلي Internal Discrepancy وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو العجوة بين القدرات أو العمليات النفسية الداخلية التى تكمن خلف الأداء الأكاديمي، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف نوع ومحتوى الصعوبة الأكاديمية، وليس كما يشاع من أن هذه العمليات الداخلية تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، لأنه لو كان هذا القول صحيحا لكنت أسباب الصعوبات الأكاديمية المختلفة واحدة، أى القصور في الانتباه والإدراك والذاكرة، ولكان علاجها أى علاج هذه الصعوبات الأكاديمية المختلفة يتم ببرامج واحد لا غير، وهذه واحدة من أبشع الاعتقادات الخاطئة في المجال، وهو ما سوف نتناوله بالتفصيل عند إصدار الجزء الثانى من مجموعة كتب التدريب العملي، وهو الجزء الذى سينصب هدفه على كيفية تشخيص صعوبات القراءة بعد أن يتم التدريب العملي في هذا الكتاب على كيفية استقائهم وتعرفهم

وعلى أية حال، يتحقق وجود التباين الداخلي إذا كان الانحراف بين القدرات أو العمليات الداخلية انحراف دال إحصائيا لدى الطفل، أو عدم الاتساق في نمو هذه القدرات أو العمليات لديه، أو انخفاض مستوى نمو واحدة أو أكثر من هذه القدرات أو العمليات الداخلية عن أقرانه من ذوى العمر الزمنى ونسبة الذكاء، أو القصور في كفاءتها وظيفيا إذا ما قورنت لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم بمن في مستوى ذكاؤه و/ أو عمره الزمنى أيضا.

ونود الإحاطة بأن هذا المحك يختلف على تحققه عند انتقاء دوى صعوبات التعلم، وتوفر محكات الحدفرة للمصنم صم برامح ذوى صعوبات التعلم، إلا أنأ أوردناه هنا لأنه باتح تحليليا لمفاهيم صعوبات التعلم، كما أنه ضمن مكونات مفهوم سليمان (٢٠١١)، كما أن بعض الدراسات الأحيية تأخذ به عد انتقائها لدوى صعوبات التعلم وتعرفهم

٤- الاستبعاد Exclusion الاستبعاد من المحكات الأساس التى لا يمكن تجاهلها عد انتقاء دوى صعوبات التعلم وتعرفهم

وهذا المحك أو المفهوم فى مجال صعوبات التعلم يشير إلى الطفل لا يعتر من ذوى صعوبات التعلم إذا كان التباعه لديه سواء كان خارجيا أو داخليا باتح عن وجود إعاقات حسيه أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى، أو الاقتصادى، أو نقص الفرصة للتعلم، أو للمشكلات الأسرية الحادة، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠)

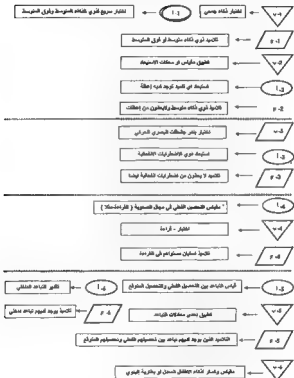
### أولاً: نموذج سليمان التشخيصى العلاجى (٢٠١١):

المحكات السابق ذكرها تتطلب مجموعة من الأدوات والإجراءات التى بوصفها نموذج المؤلف، وهو النموذج المسمى بنموذج سليمان (٢٠١١) التشخيصى العلاجى، والذى يتضمن مكونات واختبارات وإجراءات ونواتج يستلهمها هذا الشكل:

(\*) يوجد نوعان من النهج العلميه أحدها ينتج من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسار Lateral أحدنا على نتائج عدد من الاختبارات المصيه التى تدور حول فكرة النموذج، وأخرى ينتج من التحليل النظرى للتراث، ومن رادية أخرى هناك من يرى بأن النهج نقسم إلى نهج سية، ونهج تحيلية وصفيه، وينتمى نموذج سليمان (٢٠١١) إلى النهج التحيلية الوصفية التى شئت من تحليل المحتوى الخاص بمفهوم النموذج المركزية وكذلك من تحليل التراث النظرى المساند



ويلحق هذا النموذج مفاتيح توضيح اختبارات وإجراءات ونواتج هذا النموذج يوضحها الشكل الآتي:



يوضح الشكل مفاتيح نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١).



وفيما يلي تبيان وشرح لمكونات لهذا النموذج:

أولاً. مكونات نموذج سليمان (٢٠١١) Solima's:

بالنظر إلى الشكل السابق يمكننا القول بأن نموذج سليمان (٢٠١١) التشخيصي العلاجي يمكن أن يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل في:

١- الانتقاء والتعرف Identification.

٢- التشخيص Diagnosis.

٣- العلاج Remediation.

كما يتضمن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تقيس هذه المكونات لتكون المخرجات جراء ذلك مجموعة من النواتج حتى يتم التدريب العملي للطلاب في صونتها.

وفيما يلي توضيح لمكونات وأدوات وإجراءات ونواتج هذا النموذج:

١- الانتقاء والتعرف Identification

بالنظر إلى الرسم التخطيطي الذي يمثل المكونات الرئيسة للنموذج نجد أنه يتكون من مجموعة من المكونات الفرعية التي تمتد من (١) إلى (٦) هذه المكونات تجدها تتضمن مجموعة من الأشكال الفرعية المتضمنة داخل هذه المكونات الكبيرة التي تمتد من (١) إلى (٦) ؛ حيث تمثل المثلثات الأداة التي يتم تطبيقها على عينة الأطفال داخل فصولهم الدراسية العادية، بينما تمثل الإشكال البيضاوية الصفري الإجراءات الذي يتم إتباعه، أما المربعات التي توجد أسفل المثلث فتشير العينة المستهدفة بتطبيق الأداء أو اتخاذ الإجراءات التقييمي أو الانتقائي عليها، أما شبه المنحرف فيمثل العينة الناتجة بعد تطبيق الأداة أو الإجراءات، وعليه فهذا المكون يتكون من (٦) مثلثات تمثل (٦) أدوات أو إجراءات، و(٦) إشكال بيضاوية صغيرة تعبر عن أسماء العمليات التي تعبر عن الستة أدوات أو الستة إجراءات

المصاحبة للمثلثات، يصابها في نفس الوقت ستة مربعات تمثل العينة المستخلصة أو الناتجة من تطبيق الأداء أو الإجراء عند الانتقاء أو الفرز، وهذه المربعات التي تمثل العينة تبدأ بالمربع الموجود أعلى يمين النموذج، وهي العينة الأولية، بينما المربع الموجود يمين أسفل النموذج يمثل عينة صعوبات التعلم في القراءة المستخلصة من العينة الأولية بعد تمام تطبيق الأدوات والإجراءات الخاصة بالانتقاء والفرز، وهي الأدوات والإجراءات التي سيتم بيانها شرحاً وتحليلاً

## ٢- التشخيص Diagnosis:

مكون التشخيص في هذا النموذج يمثلته المستطيلات الأربعة التي تبدأ من أسفل والمتمثلة في المستطيل الكبير الموجود أقصى اليمين، هذه المستطيلات تتمثل في:

أ- تحليل مهارات أو عمليات القراءة الفرعية

ب- تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي لها قصور.

ج- تحديد سبب القصور في كل مهارة أو عملية، ويتمثل هذا المكون في النموذج بالمستطيل المكون من خمسة أجزاء تتمثل في مستطيل مكتوب فيه " حدد سبب القصور في كل مهارة"، وأربعة مربعات تتضمن أهم الأسباب الرئيسة التي يمكن البحث فيها، وهي الأسباب المتمثلة في الأسباب الطبية- العضوية، والأسباب الخاصة بالعمليات النفسية، والأسباب المرتبطة بالمهارات القبلية، وأسباب التجهيز، وجملة هذا المكون يوضحه الرسم أدناه:

طبي-عضوي	عمليات نفسية	مهارات قبلية	تجهيز
حدد سبب القصور في كل مهارة			

شكل ( ) يوضح مكون الأسباب في النموذج التشخيصي العلاجي.

د- وضع الفرض التشخيصي، ويتمثل في النموذج في المستطيل الذي يعلو مستطيل الأسباب التي تم الحديث عنه آنفاً

### ٣- العلاج Remediation:

يتمثل مكون العلاج في الشكل الموضح للنموذج في المستطيلات الثلاثة العليا المتضمنة في المستطيل الكبير الموجود أقصى يمين الرسم التوضيحي للنموذج، وهذه المستطيلات تتمثل في: أ- تحديد الأسلوب المناسب للعلاج ب- اختيار محتوى البرنامج وأسلوب العرض ج- تطبيق البرنامج.

وفيما يلي بيان موجز لما يتضمنه النموذج من إجراءات وعمليات ومراحل.

#### ١ - الانتقاء والتعرف Identification:

استلهاما من نموذج التشخيص العلاجي يمكننا القول بأن مرحلة انتقاء وتعرف ذوى صعوبات التعلم تتكون من ست خطوات متتابعة تتضمن ستة إجراءات، وستة عمليات، وستة نتائج يمكن تباينها فيما يلي:

١ - تمثل الخطوة (١-ب) الخطوة الأولى في انتقاء وتعرف ذوى صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسي العادي، فعلى هذه الخطوة يقوم القائم على عملية الانتقاء والقرز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم على تطبيق اختبار ذكاء جمعي مناسب للعمر الرمنى للتلاميذ الموجودين داخل الفصل الدراسي، وذلك بهدف التعرف السريع بصفة أولية على من يتوقع أن يكونوا من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وهو ما تمثله العملية (١-أ) كما يظهر في الشكل البيضاوي

واللحوء إلى هذا الإجراء برغم استخدام مقياس ذكاء فردي فيها بعد، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل، هو تخفيف عبء تطبيق المقياس الأخير على عينة موسعة؛ حيث أنه بتطبيق مقياس ذكاء جمعي سوف يتم استبعاد حالات التلاميذ الذين ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط، وبذا يكون هذا الإجراء قد ساهم في تقليل حجم العينة الأولية التي يتم الانتقاء من خلالها، وعلى ذلك سوف يكون الناتج النهائي لهذا الإجراء هو تحديد العينة الأولية التي يتوفر فيها شرط الذكاء المتوسط وفوق المتوسط لكل تلميذ من التلاميذ الذين تم عليهم تطبيق هذا الإجراء، وهو الناتج الذي يمثلته شبه المنحرف (١-ج) وذلك كما يظهر أدناه، ويتضمنه النموذج.

٢- بعد ذلك يرى واضح النموذج أن يتم تقديم محك الاستبعاد على بقية محكات الانتقاء والرمز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم، لأن تقديم هذا المحك سوف يقلل حجم العينة المتبقية التي سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل عليها، ومن ثم يتم تقليل الجهد والوقت المبذول لتطبيق مقياس فردى يستغرق وقتا كبيرا عند تطبيقه للحكم الهائى على ذوى الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، أو حتى عند استخدام المقياس الأخير لتقدير التباعد الداخلى باستخدام أى نموذج من نماذج تقدير التباعد الداخلى إذا أراد القائم على الانتقاء والرمز تعميله فى الحكم.

وهذا الإجراء يمثل المثلث (٢-ب)، وتكون العملية المقصودة هنا هو استبعاد أى تلميذ من العينة السابقة توجد لديه أى تاحية من نواحى الإعاقة البصرية أو السمية أو الجسمية، وأيضا استبعاد أى تلميذ يعانى حالة من حالات القصور أو الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية الحادة، ومثل هذا الإجراء يمثل المثلث (٢-ب)، والعينة الناتجة يمثلها شبه المنحرف (٢-ج).

واستمرارا فى استيفاء محك الاستبعاد فإنه يتم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وعليه فإن القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم سوف يقوم بالإجراء الذى يمثل المثلث (٣-ب)؛ حيث فى هذا الإجراء سوف يتم اختيار يستهدف تطبيقه تعرف من يعانون من اضطرابا انفعالى شديدا، وعادة ما تلجأ الدراسات الأجنبية إلى مجموعة من الإجراءات فى هذا الإطار منها استجلاء رأى الأطباء النفسيين و/ أو استخدام اختبار بدر جشطالت- البصرى الحركي.

وهنا سوف تكون العملية التى نمر عن ذلك هى العملية التى يمثلها الشكل اليضاوي (٣-أ).

إننا عند تطبيق محك الاستبعاد سوف يجد القائم على التطبيق أنه سوف يعتمد على مجموعة كبيرة من المعلومات، ومجموعة كثيرة من الأشخاص و الاحتمالات

للتحقق من توفر أى حالة من حالات الاستبعاد، وهنا يصح وضع المودح بأن توضح الإجراءات التى تحتاج إلى تطبيق اختبارات فردية للاستبعاد، وأن يقدم على ذلك كافة الإجراءات والاختبارات الجمعية، تقليلاً للجهد والوقت المذول لتحقيق من الاستبعاد، فعلى سبيل المثال لو أن القائم على عملية الانتقاء والغور سوف يقوم باستخدام اختبار بنكر جشطالت البصري - الحركى لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اتعالية شديدة، فإنه ينصح تعميلاً لما تقدم أن يوضح هذا الإجراء إلى آخر عملية فى عملية الاستبعاد؛ وذلك لأنه احتار يطق فردباء، وعليه فإنه يحتاج لجهد أكبر من أى إجراء جمعى يتم استخدامه لتحقيق من محك الاستبعاد، والذي يمثل أحد المحكات المركبة فى عملية انتقاء أو تعرف ذوى صعوبات التعلم.

وهنا نشير إلى أن العملية التى تعبر عن هذا الإجراء يمثلها الشكل البيضاوى (٣-أ)، أما العينة الناتجة بعد تمام تطبيق كامل إجراءات وأدوات هذا المحك سوف ينتج العينة التى يمثلها شبه المنحرف (٣-ج)، وهذه العينة سوف يكون من خصائص أفرادها أن أى تلميذ فيها ذكائه متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانى أى إعاقه أو قصور فى أى جانب من الجوانب التى تم ذكرها آنفاً.

٤- على القائم بعملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم أن يحدد المادة الدراسية التى يعانى فيها التلاميذ من صعوبات تعلم، فإذا كنا نود التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة فإن الأمر يستدعى تطبيق اختبار فى القراءة، وهو ما يمثلها الإجراء (٤-ب)، وهنا يوجد احتمالان، إما أن يكون اختبار القراءة الذى سيتم تطبيقه مرجع إلى محك، وإما أن يكون مرجع إلى معيار، وعلى أى من هذين الاختبارين سوف تكون العملية المقصودة هنا هى تحديد مستوى العينة الناتجة من الإجراء السابق فى القراءة؛ وهى العملية التى تظهر فى النموذج من خلال الشكل البيضاوى (٤-أ)، وليصبح الناتج الهائى لهذه العملية والذي يمثلها شبه المنحرف (٤-ج) عينة التلاميذ ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون

من أى قصور أو إعاقة من نواحى القصور أو الإعاقات التى سبق ذكرها، ومستوى كل تلميذ فى القراءة.

٥- فإذا كان اختيار القراءة مرجع لمحك فإن الأمر يستدعى العمل على المتوسط أو الارباعيات وفى هذا الإطار توجد الكثير من الانتقادات، أما إذا كان اختيار القراءة مرجع لمعيار فإن ذلك سوف يسهل على القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم باستخدام أى معادلة من معادلات حساب التباعد<sup>(٥)</sup>.

وحساب التباعد بين التحصيل الفعل والتحصيـل المتوقـع بعد الرجوع إلى الشروط العلمية لقياس التباعد الذى يعتمد به طبقا للعمر الرمنى يمكن استخدام معادلة حساب التباعد المناسبة، وهى كثيرة، ولكل معادلة ما يدور حولها من الانتقادات والملاحظات العلمية، وسوف نقوم فى الرمايح التدريبى بالتدريب على إحداها، وهذا الإجراء هو الذى يتمثل فى النموذج بالمثلث (٥-ب)، لتكون العملية المقصودة من وراء هذا الإجراء هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعل وتحصيلهم المتوقع، وهى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوي (٥-أ)، لتكون النتيجة والمتثلة فى النموذج بشبه المنحرف (٥-ج) هى عينة من التلاميذ تسم بالخصائص التالية:

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعل والمتوقع

٦- بعد ذلك يقوم الباحث بتطبيق مقياس وكسلر للذكاء الأطفال - المعدل على العينة الناتجة من الإجراء السابق وذلك بعد أن تصال حجمها إلى حد كبير، الأمر الذى يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد.

---

(٥) لتوقوف على هذه المعادلات راجع كتاب "تشخيص صعوبات التعلم - ٢٠١٠" للشور مدار العكر العربى، ٩٤ شارع عباس العقاد، مدينة نصر، القاهرة، جمهورية مصر العربية

وتطبيق مقياس وكسلر في هذه الحالة يتمثل في النموذج مائثلث (٦-ب)، ويهدف الباحث من تطبيقه لتحقيق هدفين أولهما التحقق من أن هؤلاء التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط بالفعل، وهو ما يمثل إجراء ثانيا مؤكدا للإجراء الذي تم في الخطوة الاستهلاكية لعملية الانتقاء والذي كان يهدف إلى المسح السريع، أما الهدف الثاني من وراء تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل هو استخدام الأداء على الاختبارات الفرعية في المقياس للتحقق من وجود عكس التساعد الداخلي لدى كل تلميذ من تلاميذ العينة السابقة، وعليه فإن العملية المستهدفة هنا هي التحقق من شرط التساعد الداخلي، وهي العملية التي تتمثل في النموذج بالشكل البيضاوي (٦-أ)، ومن ثم تكون العينة الناتجة هي عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النهائية والتي يمثلها شبه المحرف (٦-ج) الموجود أقصى يسار المودج من أسفل، وهذه العينة تنصف بالخصائص التالية.

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب اعصابي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم المعلى والمتوقع.

د- يوجد لديهم تباعد داخلي.

## ٢- التشخيص Diagnosis

بعد أن تم التوصل إلى العينة النهائية لذوي صعوبات التعلم تبدأ مرحلة التشخيص؛ حيث يتم في هذه العملية تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي يقع فيها القصور في عملية القراءة والأسباب التي تكمن خلف هذا القصور.

ونظرا لأن أسباب الصعوبة تعد من الكثرة فكان لابد فإن الأمر قد يستدعي من القائم على عملية التشخيص البحث في مجموعة من الأسباب العضوية أو العصبية لتحديد الأمر الذي يتطلب من القائم على هذه العملية أن يكون موسوعيا وشموليا في علمه وخبرته بمجال صعوبات التعلم وأسبابها، فهو هنا مثلا قد يصطر لقراءة

تقارير الأشعة، أو التحاليل الطبية لتحديد سبب الصعوبة، ففى إطار قراءة تقارير الأشعة الطبية كأشعة رسام المخ الكهربائي<sup>٣٠</sup> Electroencephalograph (EEG)، أو أشعة الانبعاث البوزيتروني Positron Emission Tomography (PET)، أو أشعة الرنين المغناطيسى الوظيفي، Functional Magnetic Resonance Imagine (fMRI)، ومثل هذه القراءات وتفعيل المستطن من فهمها، أو حتى الخلاصات النهائية لقراءة نتائج مثل هذه الأدوات التشخيصية تتطلب من القائم على عملية لتشخيص الوقوف على علاقة الخلل كما تم تصويره بالوسائل التشخيصية السابقة أو إحداها بالصعوبة فى التعلم، كما يجب أن يكون على علم ودراية طبية مثلاً بالمنطقة الدماغية المصابة بالعطب أو التلف ودورها فى عملية التعلم والصعوبة التى يمكن أن تقع فى هذه العملية، فهو مثلاً يجب أن يعرف المسار العصبى للكلام فى دماغ المستمع كى يحدد مثلاً سبب صعوبة الإدراك السمعي، أو سبب صعوبة فهم الكلام، كما يجب أيضاً على سبل المثال أن يعرف المسار العصبى للكلمة المقروءة فى دماغ القاري، وأن يعرف الدور الذى تؤديه كل منطقة فى هذا المسار فى عملية إدراك الكلام المقروء أو فهمه، حيث من المعروف أن التلف فى منطقة القشرة البصرية ينتج عنه صعوبة فى التعلم غير التلف الذى ينتج عنه إذا ما كان فى التلافيف الراوية Gyrus، والأمر كذلك إذا ما كان التلف يقع فى غير هذا النوع من التلافيف.

كما أن التلف فى منطقة فيرنك يسبب صعوبة تختلف عنه إذا ما وقع التلف فى منطقة مقدمة الحركة Pre motor Zone، أو منطقة بروكا، وهكذا الحال إذا ما كان التلف فى الجسم الحاسى، أو فى فص فرس البحر Hippocampus، أو فى منطقة الحركة Motor Zone؛ حيث أن التلف فى كل منطقة من المناطق السابقة وغيرها ينتج عنه صعوبة تختلف عن الأخرى، وهو ما يترتب عليه نوع مختلف من الفروض

---

(٣٠) سوف يتم إعطاء فكرة عن هذه الأدوات التشخيصية فى كتاب التدريب العملى على تشخيص الصعوبة فى القراءة ولا سيما أداة POF، والفكرة العلمية التى تقوم عليها هذه الأداة فى التشخيص، وكيف يمكن قراءة نتائجها إذا واجه الشخص صعوبة تقرير طبي أو فحص مرافق للحالة التى يتم عرضها عليه متضمناً نتائج هذه الأداة. إن شاء الله سبحانه وتعالى.



التشخيصية، ونوع مختلف من العلاج سواء كان هذا العلاج طيباً يتم على يد طبيب متخصص، أو علاج تعليمي ونفسي يتم على يد خبير صعوبات التعلم.

فصلاً عن أن بحث مجموعة الأسباب في هذا الإطار تتضمن معرفة واسعة بطبيعة النواقل العصبية، وأثر الخلل في وظيفتها على عملية التعلم والصعوبة التي يمكن أن تحدث في الكولين ستييريز Acetylcholine stores إذا لم يتم تكسيه بصورة مناسبة داخل الخلية العصبية Neuron بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك خللاً واضحاً في عملية الإدراك البصري، ومن ثم سوف تكون هناك صعوبة تعلم ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبي في وظيفة الدوبامين Dopamine كناقل عصبي آخر، وهكذا تجد تنوعاً وتبايناً شديداً عند دراسة مثل هذا المكون العرعي ضمن المكون الكبير الخاص بالأسباب العصبية - الطية.

وزيادة على ما تقدم نجد أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، ففى هذا المجال يتم بحث ظاهرة الانتباد وطبيعة خلايا المخ، وطبيعة البناء التشريحي لهذا الجزء المهم من الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System (CNS).

كما أن القائم على عملية التشخيص قد لا يجد سبباً يتعلق بأى من النواحي العصبية - الطية، ومن ثم فإن عليه في هذه الحالة أن يبحث عن طبيعة وكفاءة العمليات النفسية لدى الطفل، أو أن يبحث في خصائص نموه من كافة النواحي والمجالات، أو أن يحاول جاهداً بحث طرق الفعل النوعية في معالجته وتجهيزه للمعلومات التي يتم تناولها، وهو الأمر الذى يستدعى من القائم على عملية التشخيص بحث العديد من العمليات الداخلية، بل وكفاءة ونوعية الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الطفل في تعلمه

### ٣ - الفرض التشخيصي Diagnostic Hypothesis:

إذا ليست قضية التشخيص كما أشار النموذج من السهولة والساطة مكاناً، بل هى عملية من التنوع والانتاع والشمول والخبرة والدربة والحكمة يمكن ولأن بها سوف يتم صياغة الفرض التشخيصي أو العارة التشخيصية، وهى عبارة قصيرة وعظيمة تشير إلى سبب الصعوبة، وهى العبارة التي سوف يتحدد في ضوءها طبيعة

العلاج ونوعه، وحالما يكون العرض التشخيصي صحيحا سوف يكون العلاج صحيحا إذا توفرت الشروط العلمية لمحتواه وأسلوب عرضه وتقديمه.

#### ٤ - العلاج Remediation:

تمثل مرحلة العلاج المرحلة النهائية في هذا النموذج، وهذه المرحلة تعد من المراحل التي تبنى على ما يسبقها من مراحل

ويضمن ما يحدد كفاءة هذه المرحلة دقة ما تم التوصل إليه في مرحلتى الانتقاء والتشخيص.

ولا ينكر متخصص في العلاج بأن نوع العلاج وطبيعته ومحتواه يتوقف على سبب الصعوبة وهو السبب المستخلص من مرحلة التشخيص.

ولذلك فإن نجاعة هذه المرحلة تتوقف على الكثير من العوامل منها:

أ- سعة مدارك وخبرة القائم على العلاج ومعرفته الواسعة بالمجال الطبي وكيفية العمل خلف الطبيب؛ لأن كل سبب طبي يستدعى نوعا محددا من الإجراءات والعلاجات الطبية والتي هي من اختصاص الطبيب، يليها الدور الذى يقوم به أخصائى صعوبات التعلم؛ حيث يعهد إليه تحديد محتوى ونوع وأسلوب عرض التدريبات العلاجية المعاونة للعلاج الطبي، لأن خبير الصعوبة سوف ينظر مثلا في تقرير الفحص الطبي ثم يحدد نوع الصعوبة في ضوء السبب الطبي المرفق، ومن المعروف بداهة أن محتوى ونوع وأسلوب العلاج يختلف باختلاف منطقة التلف أو الخلل في الجهاز العصبى المركزى لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم.

ب- وعى وخبرة القائم على العلاج بأنواع البرامج العلاجية، وكيفية إجراء تكامل بينها، أو استخدام إحداها لأن البرامج العلاجية متنوعة إلى حد كبير، فهناك البرامج التحفيزية، والبرامج النفسية، والبرامج العلاجية بما تتضمنه من أنواع وفيات متعددة، وهناك أيضا برامج المصاحح البديلة وبرامج المصاحح المعدلة.

ج- وعى وخبرة القائم على العلاج بمعرفة كيفية الوقوف على تحسن الطفل أثناء

العلاج، بل ومتى يتوقف عن العلاج بعد تحديد محك الاستمرار أو الانتقال إلى نشاط علاجي آخر.

على أية حال، إن عملية العلاج ليست من البساطة مكان، وهو ما سوف يتم التركيز عليه في مؤلفنا القادم إن شاء الله، وهو المؤلف الذي يخص العلاج فقط من كافة التواحي، آمليين من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا لبلوغ هذا المرقف وتحقيق هذا المأرب إن كان في العمر بقية ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ عَدَاً﴾ (١٢) إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَادْكُرْ رَبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنِي رَّبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشْدًا ﴿﴾ (الكهف ٢٣-٢٤).



**الفصل الرابع**

**برنامج تدريبي**

**لتلمية الوعي ببعض مهارات**

**انتقاء ذات صعوبات التعلم**



## أهداف البرنامج

**الهدف الرئيسي:** يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في.

● - زيادة وعي المتدربات ببعض مهارات انتقاء الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة .

**الأهداف الفرعية:** ينبثق من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

أ- الوعي بمهارة حساب نسبة الذكاء.

ب- الوعي بمهارة التمييز العارقي بين ذوي صعوبات القراءة والعتات المشابهة.

ج- الوعي بمهارة استخدام المؤشرات النسبية في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

د- الوعي بمهارة التشخيص التكامل.

إستراتيجية التدريس، التعلم التعاوني مع الممدجة والمناقشة.

عدد الأنشطة التدريبية. (٣) أنشطة.

عدد الجلسات : (٨) جلسات.

زمن الجلسة. (٥٠) دقيقة.

المتدربات، المشرفات التربويات و معلمات صعوبات التعلم

## النشاط التدريبي (الأول)

### الجلسة الأولى

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

المهدف: تنمية الوعي الطرى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات

طريقة السير فى التدريب:

١- تقدم ساحة من الاختبار إلى كل متدربة.

٢- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليها.

٣- يتم شرح فكرة الاختبار.

٤- توضيح كيفية الرد على تساؤلات المفحوصة.

٥- توضيح أهمية عدم الإيماء بما يساعد أو يعوق وصول المفحوصة إلى الإجابة

٦ الشرح التفصيل للمتدربات على كيفية تدريب المفحوصة قبل البدء فى الإجابة على الاختبار.



### التقويم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائياً ليقوم خمس منهن بالتطبيق على الخمس الأخريات.

٢ - وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠ / من الأداء أثناء التحريب على التطبيق.

## محتوى الجلسة الأولى وطريقة السير في التدريب

### ١- جلوس المتدربين ومبثتهم:

• في البداية يبدأ المدرب بالتأكد من جلوس المتدربين جلسة مريحة، وأن أمام كل متدربة متصلة مناسبة للكتابة.

• يتم توزيع نسخة من اختبار الذكاء المصور إعداد / أحمد زكى صالح (١٩٧٨) على كل متدربة.

• يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التي يشيع استخدامها في تقدير الذكاء في البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة في وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدي الكثرة في التطبيق الجمعي إلى نقل التلميذات للإجابات من بعضهن البعض

### ٢- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليها:

• في اختبارات الذكاء من الحمى الالتزام بتعليمات الاختبار، فلا تنزعى بتقديم أى مساعدة لأى تلميذة من شأن هذه المساعدة أن توحى لها بالإجابة، أو أن تشتتها عن اختيار الإجابة الصحيحة؛ المهم أن يكون دورك حيادياً.

• مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة في الاختبار من بين البدائل الخمسة الموجودة من صفحة (٣) حتى صفحة (١١).

### ٣- يتم شرح فكرة الأداء الاختبار:

• فكرة الأداء على هذا الاختبار هي: اختبار الصورة المختلفة من بين الخمس صورى كل صفا بمعنى أن هاك أربعة أشياء مصورة تنتمى إلى فئة والصورة الخامسة تنتمى إلى فئة مختلفة، والمطلوب من التلميذة هو أن تؤثر على الصورة التى تمثل الشيء المختلف بأى علامة توضح أن هذا هو اختيارها.

٤- الشرح التفصيلى للمتدربات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء فى الإجابة على الاختبار:

• عند تدريبك للتلميذات عليك أولاً أن تأكدى من أنه لا يوجد تلميذة مريضة أو مجعدة أو ليست لديها رغبة فى الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليها مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدى بأدائها على الاختبار.

• تأكدى من أن كل التلميذات تجلسن جلسة مريحة، وأن ارتفاع المقعدة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

• تأكدى من أن كل تلميذة بيدها قلم رصاص مرود بممحاة.

• سلمى كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء، واطلبى منهن ألا يقمن بالإطلاع على الكراسة من الداخل.

• اطلبى من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفى حالة عدم معرفة بعض التلميذات القيام بذلك قومى بإكمال البيانات لها أو علميها ذلك.

• بعد إتمام الخطوة السابقة اطلبى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهن كيفية الإجابة كما تعلمتى الآن، ولكن اجعلى المناقشة مفتوحة لكل اختبار، ووضحى لماذا هذا الاختبار كان صحيحاً، وفى حالة الخطأ اشرحي للتلميذة لماذا الاختبار كان خطأ.

• بعد ذلك ابدئى بتدريب التلميذات على الجزء الثانى من تدريبات الاختبار، وهو الجزء الموجود فى الصفحة رقم (٢)، ولكن اجعلى التلميذات يقمن

بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة، ثم قولى لمن الإجابة الصحيحة، وفى ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحاً أن تحريك اختيارها حتى تناقشها وتحاولى معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئاً وأن تقتنع فى ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

• بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمن التعليمات، وكيفية الأداء على الاختبار، إطلبى من التلميذات الجلوس مسدات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولى لمن أنه سيكون أمامكن عشرة دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار ؛ حيث ستجدي (٦٠) مجموعة من الصور وعليك أن تختارى صورة الشيء المختلف، ثم قولى لكل تلميذة :كونى سريعة، ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تجدى أن هناك صعوبة فى اختيار صورة الشيء المختلف فى إحدى المجموعات لا توقفى بل، اتركها واذهبى إلى المجموعة التى تليها، وكلما كان الاختيار صعباً فى أى مجموعة اتركها وانتقل إلى التى تليها للاختيار من بينها وهكذا دائماً، وعندما تصلين إلى المجموعة رقم (٦٠) ؛ أى المجموعة الأخيرة ووجدتى أن هناك فسخة من الوقت ارجعى بسرعة للمجموعات التى تركتها وحاولى اختيار صورة الشيء المخالف ، وعندما تجدى للمرة الثانية أن هناك صعوبة فى الاختيار انتقل إلى المجموعات الأخرى المتروكة من المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهى الوقت.

#### ٥- توضيح كيفية الرد على تساؤلات التلميذات:

• عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطىها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح، أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايداً وفى نفس الوقت ليس محبطاً. عليك فقط بأن تقولى لها ركرى، حاولى، دققى أو أى كلمات من هذا القبيل.

#### ٦- جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليها:

• لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية و بصمتها هذا الاختبار أنه عندما يعمل الفاحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاؤ الوقت،

لوحظ استمرار بعض التلميذات في الإجابة، وهو ما يمثل وقتا إضافيا غير مطلوب، كما لوحظ أن هناك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديرا بالزيادة غير مطلوبة ؛ ولذلك عليك عند تطبيق الاختبار أن تقومى بما يلى :

● حث التلميذات على عدم الإجابة عند النداء بالانتهاء.

● حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عند النداء بالانتهاء.

● لمزيد من تحقيق ما تقدم اصطحبى معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم ومساعدتك في جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة الثانية

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

المهدف: تنمية الوعي العلمي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار.

الإسراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة

الأنشطة: قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدربات بعد إعطاء كل متدربة سن افتراضي يقع في مدى العمر الزمني الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

طريقة السير في التدريب:

١- إحضار كل متدربة نسخة الاختبار المسلمة إليها في الجلسة السابقة

٢- يتم تقسيم المتدربات في مجموعات صغيرة متفرقة داخل قاعة التدريب، تتكون كل مجموعة من أربع متدربات.

٣- تقوم كل مجموعة باختيار إحدى المتدربات لتقوم بعمل الفاحصة والثلاثة الباقيات يقمن بعمل المقحوصات.

٤- تقوم الفاحصة بالإيماء إلى المتدربات الثلاث باختيار عمر زسى يقع في

المدى العمرى من سبع سنوات حتى تمام السنة السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتاسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب من كل مفحوصة أن تسجل هذه البيانات فى الحقل المناسب على غلاف اختبار الذكاء.

٥- تبدأ المثيرة التى تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم فى الجلسة السابقة على المفحوصات الثلاث اللاتى يقعن فى مجموعتها.

٦- يقوم القائم بالتدريب بتدوين أسماء كل مجموعة وسما اسم الفاحصة والمفحوصات وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التى تحدث أثناء التطبيق للتفاهم بشأنها بعد انتهاء جلسة القياس.

### التقويم:

يتم إدارة حوار مع المثديات عن الصعوبات والمشكلات التى ترغب كل واحدة أن تستفسر عنها من المدرب.

بعد هذا الشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التحريب على التطبيق.

## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة : الثالثة

زمن الجلسة: ١٠ دقيقة.

المسندف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء للصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).

الوسيلة. نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها في الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع المذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في (٩) مجموعات.

طريقة السير في التدريس:

١ - تنظيم جلوس المتدريين:

• تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهن الاختبارات التي تم الأداء عليها.

٢ - شرح فكرة التصحيح والتي تتمثل فيما يلي:

• إعطاء كل اختبار صحيح درجة على الماش الأبيض للمجموعة التي تم الاختيار من بينها للإجابة إما جهة اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد في جهة واحدة من كل صفحة.

• المجموعة التي لا يوجد عليها أى اختبار من المقصورة يسجل أمامها في الماش الجانبى تقدير " صفر".



• المجموعة التي يوجد بها اختيارين من المفحوصة يسجل أمامها في الهامش الجانبي تقدير "صفر".

### ٣- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات التصحيح:

• يوضح القائم بالتدريب للمتدربين بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء بعض المفحوصات فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح المفحوصة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس؛ وهذا مما يمنع بتاتا في تقديرات الذكاء وقياساته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الاتعال سلسا أو إيجابا أثناء التصحيح.

• عند الأداء على هذا الاختبار لوحظ أن هناك بعض المفحوصين يؤثرون على الاختبار بعلامة باهتة، أو علامة سوداء مغمورة داخل الشكل الذي تم اختياره؛ وهو مالا يلاحظه الماحص أثناء التصحيح، لذا يرجى الالتفات إلى ذلك أثناء تطبيقك هذا الاختبار على التلميذات مستقبلا.

### ٤- توضيح كيفية الجمع الهائي لدرجات المفحوصة:

• يقوم القائم بالتدريب على تعليم المتدربات بجمع درجات كل صفحة ووضعها في دائرة في الهامش العلوي أو السفلي لهذه الصفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات التي تم جمعها.

• يتم الجمع الإضافي لكل درجة في كل صفحة على الدرجة الموجودة في الصفحة التي تليها لنصل في النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء ويفصل أن تقوم واحدة أخرى من المتدربات بالتأكد من صحة جمع الدرجات لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشري لأي عمل علمي ويقسمها عملية الجمع

### ٥- توضيح مكان تسجيل درجة أداء للمفحوصة.

بعد الانتهاء من عملية الجمع الإضافي لدرجات كل صفحة سجل الدرجة الكلية على خلاف الاختبار في المستطيل المدون عليه كلمة "الدرجة"

### التقويم:

- ١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقيمن بالتصحيح والجمع والتسجيل
- ٢ - ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة الرابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعي بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور [عداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨)].

الوسيلة: نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها من قبل المتدربات في الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع الممدجة والمناقشة .

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

طريقة السير في التدريب:

١- تحتفظ كل متدربة بنسخة الاختبار التي تم الإجابة عليها والمسجل عليها درجة الأداء، وهي تسمى الدرجة الخام.

٢- يتم شرح فكرة الدرجة الخام

٣- توضيح كيفية السير رأسياً وأفقياً في جدول المعايير.

٤- توضيح مكان تسجيل نسبة ذكاء المفحوصة.

## التقويم:

- ١- يتم اختيار عشرة تدريبات عشوائيا ليتمن بالتصحيح والجمع والتسجيل
- ٢- وبعد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

## محتوى الجلسة

### وطريقة السير في التدريب

١ - تنظيم جلوس للتدريبات:

• تجلس التدريبات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق.

٢ - كيفية التعامل مع صفحة المعايير:

• يطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليمات على صفحة المعايير، وهنا يتم الإشارة على التدريبات بالنظر في جدول المعايير، ويعلم أن محتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعمار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام محتملة، وهي تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.

• يشار إلى التدريبات بالنظر أيضا إلى الصف الرأس الموجود أقصى اليسار عند وضع الجدول أمام كل متدربة. وهذا الصف يمثل نسب الذكاء.

٣ - التدريب على استخراج نسبة الذكاء:

• يشير القائم بالتدريب على التدريبات باختيار واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار، ثم يقول لها أنظري في رأس الجدول وحددي مكان العمر، انجهي من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقي مع الدرجة التي أخذتها، من نقطة الالتقاء بالدرجة انجهي إلى أقصى اليسار هنالك سوف تلتقين مع نسبة الذكاء المكافئة للدرجة الخام والعمر

• عدد التجاهلك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار تلتقى مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتي هنالك عليك أن تقسم المسافة بين النسبتين إلى خمسة وحدات ثم اسطري إلى النسبة الأقل وأضيفي إليه نقطة أو نقطتين عل هذه النسبة.

• اكتبى نسبة الذكاء هذه على الغلاف فى المستطيل المدون عليه كلمة "المكايء"

٤- الآن أصبح على غلاف الاختبار :

• اسم المعجومة، وعمرها الزمى، ودرجتها الخام، ونسبة ذكاءها.

• هذه البيانات سوف تستخدمها فى تقدير أشياء مهمة فى التشخيص كالتحصيل المتوقع والتساعد بين القدرة والتحصيل فى جلسات التدريب القادمة.

## النشاط التدريبي الثاني

### الجلسة الخامسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف. تنمية الوعي ببارة التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال بطيئي التعلم والأطفال التأخرين دراسيا، والأطفال ذوي مشكلات التعلم.

الوسيلة. العرض على السبورة الضوئية Overhead Projector.

الإستراتيجية: التعلم التمازى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في المجموعات التي تم تحديدها سابقا، طريقة السير في التدريب:

١- تقدم نسخة من محتوى هذا النشاط التدريبي إلى كل متدربة.

٢- يطلب منهن التأهب العقلي للوقوف على الفروق بين فئات الأطفال المطلوب التمييز بينها.

٣- الشرح مع إتاحة الفرصة للمحوار والتساؤل.

التقويم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليتم توجيه عدد من التساؤلات التالية:

• ما الفرق بين بطيئى التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية سبة الذكاء؟

• ما الفرق بين بطيئى التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية أسباب قصور القدرة على التحصيل المناسب؟

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء بعد انتهاء التدريب على التطبيق.



## محتوى الجلسة وطريقة السير في التدريب

- ١- أمراض التعلم كثيرة ومتنوعة.
- ٢- والأطفال الذين يتسمون إلى أمراض التعلم يخضع لمحصليهم الدراسي ولا يحققون إنجازا أكاديميا يتساوى وزملائهم العاديين في الفصل الدراسي، أو مع ما يمتلكونه من إمكانيات وقدرات.
- ٣- توجد أنواع متعددة من هذه الفئات
- ٤- من هذه الفئات فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال بعطشى التعلم، والأطفال ذوي مشكلات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا.
- ٥- هذه الفئات الأربع هي أكثر الفئات تشابها واشتباها على المعلمين والمدرسين التربويين والأخصائيين النفسيين على التمييز بينهم.
- ولكن كيف يمكنك بطريقة سهلة وبسيطة أن تميز بين هذه الفئات الأربع؟
- ٦- إننا إذا طالما تعريف سليمان (٢٠١١) في تعريفه لصعوبات خاصة في التعلم، فإنه يمكنك بسهولة التمييز بين فئتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا أو الأطفال ذوي مشكلات التعلم.
- إن هذا المفهوم وتعديلاته والذي ينص على:

" يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلوليا (صعوبات الحساب) ، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئي التعلم، ولا للمعاقين عقليا" (السيد عبد الحميد سليمان، 2010، ٢٠٠٧، ٢٠٠٢).

إسأ إذا قسمنا هذا النص الذى يتضمن تعريف صعوبات خاصة في التعلم نجده يتكون من جزأين هما : الجزء الأول وهو يتحدث عن الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة في التعلم.

الجزء الثانى: يتضمن أسباب الصعوبات الخاصة في التعلم وفي نفس الوقت يتضمن أسباب مشكلات التعلم، وهذا النص هو:

ولا يتضمن هذا المصطلح (أى مصطلح الصعوبات الخاصة في التعلم) حالات الأطفال ذوى مشكلات التعلم التى ترجع إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية (البدنية).

#### • الأطفال ذوى مشكلات التعلم:

إذن مفهوم مشكلات التعلم يخص حالات الأطفال الذين يتخلفون عن أقرانهم في التحصيل لأسباب تخص الإعاقات البصرية أو السمعية.

#### • الأطفال المتأخرون دراسيا:

المتأخرون دراسيا هم فئة الأطفال الذين يتسمون بنسبة ذكاء تقع في مدى الذكاء

المتوسط أو فوق المتوسط، وترجع أسباب تأخرهم الدراسي لأية أسباب خارجية كالحرمان الاقتصادي أو البيئي أو التعليمي أو الثقافي أو للمشكلات الاجتماعية أو الأسرية الحادة أو لاعتلال الصحة العامة أو لرداءة أسلوب التدريس أو عدم كفاءة المعلم؛ المهم هو أن أسباب تأخرهم الدراسي تقع خارجهم وكل هذه الأسباب ليست أساساً لصعوبات التعلم لأن أسباب صعوبات التعلم تقع داخل الفرد وليست خارج الفرد، وهذا يتأكد من السطرين الآخرين في التعريف السابق لصعوبات الخاصة في التعلم والذي ينص التعريف فيها على: ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة.

إننا إذا تأملنا معاً هذا الجزء فسوف نلاحظ الخصائص الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، ستساعدنا على تمييزهم عن الأطفال ذوي مشكلات التعلم:

وهي أن مشكلة التعلم Learning Problem مفهوم يختلف عن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم؛ حيث لا ترجع صعوبة التعلم إلى انخفاض القدرة العقلية، أو الإعاقة الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية، كما لا ترجع للإعاقات البدنية، أو لظروف الاضطرابات الانفعالية، أو للعيوب التي تخص نواحي القصور الاقتصادية، أو البيئية أو الثقافية بينما ترجع مشكلات التعلم إلى الإعاقة أو الحرمان الحسي البصري أو السمعي.

#### • الأطفال بطيئو التعلم:

أما الأطفال بطيئو التعلم فإن مشكلتهم ترجع إلى انخفاض نسبة ذكائهم انحصاراً قدره انحراف معياري واحد عن الذكاء المتوسط؛ بمعنى لو أن اختبار الذكاء متوسط الأداء عليه هو (١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري هو (١٥) نقطة؛ فإن الأطفال بطيئو التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء تتراوح من (٨٤) إلى (٧١)

نقطة، بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة؛ أي ستكون على الأقل من (٨٥) فأكثر، ويبقى مثلهم ذوي مشكلات التعلم، والأطفال المتأخرين دراسياً.

• التمييز بين الفئات الأربع من ناحية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي:

الفرق الثاني بين الفئات الأربع هو من زاوية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، وهو ما يسمى بحك التباعد الخارجي. وفي ضوء هذا المحك مسجدة فرقا آخرًا بين هذه الفئات، وبيان ذلك كما يلي:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم: يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

الأطفال ذوي مشكلات التعلم: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع

الأطفال بطيئون التعلم: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

الأطفال المتأخرين دراسياً: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

• التباعد الداخلي:

الفرق الثالث بين الفئات الأربع هو من زاوية التباعد بين العمليات النفسية المعرفية الداخلية؛ وهو ما يسمى بحك التباعد الداخلي.

وفي ضوء هذا المحك مسجدة فرقا آخرًا بين هذه الفئات، وبيان ذلك كما يلي:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم: يوجد لديهم تباعد داخلي.

الأطفال ذوي مشكلات التعلم: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد داخلي.

الأطفال بطيئو التعلم: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد داخلي.

الأطفال المتأخرين دراسيا: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد داخلي.

(هذا المحك يتم شرحه التدريب على كيفية قياسه في البرنامج التالي)

• هل من المحتمل أن ينخفض تحصيل الفئات الأربع عن المتوسط؟:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم: ليس من الضروري أن ينخفض تحصيلهم عن المتوسط؛ لأنهم ينقسمون من هذه الراوية إلى فئتين، فئة ينخفض تحصيلها عن المتوسط، وفئة أخرى تحقق تحصيلاً أعلى من المتوسط ولكن لا يتناسب وما يمتلكونه من نسبة ذكاء.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

الأطفال بطيئو التعلم: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

الأطفال المتأخرين دراسيا: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

• تذبذب الأداء الأكاديمي عبر الزمن:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث يختلف أداؤهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أداؤهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال بطيئو التعلم: لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أداؤهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال المتأخرون دراسيا: لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا

يختلف أدائهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية معينة من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

● هل تقع المشكلة الأكاديمية في كل المواد الدراسية أو كل المهارات المعرفية:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من مشكلات أكاديمية في كل المواد الدراسية أو في كل المهارات المعرفية؛ بل يجهدون متميزون في بعض المواد الدراسية أو مهارات معرفية معينة في الوقت الذي يعانون من تشذب في الأداء و/ أو انخفاض تحصيلهم عن المتوقع في مادة دراسية أو مهارة معرفية معينة.

الأطفال ذوي مشكلات التعلم يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيل في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

الأطفال بطيئي التعلم يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيل في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

الأطفال المتأخرين دراسياً يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيل في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

● نسبة الذكاء.

الأطفال ذوي صعوبات التعلم ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

الأطفال ذوي مشكلات التعلم ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

الأطفال بطيئي التعلم يتبعون ذكاؤهم عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد؛ أي أن نسبة ذكاؤهم أقل من العاديين بمقدار انحراف معياري واحد، وأعلى من المتأخرين عقلياً بانحراف معياري واحد؛ أي أنهم فئة بين فئتين.

الأطفال المتأخرين دراسياً ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط

وفيما يلي جدول يوضح العروق الأساسية اللازمة للانتقاء الفارق:

وجه المقارنة	دوى الصعوبات	بطيئو التعلم	للتأخرين دراسيا	مشكلات التعلم
الذكاء	متوسط أو فوق المتوسط	أقل من المتوسط	متوسط أو فوق المتوسط	فوق المتوسط
الأسباب	داخلية	خارجية	خارجية	إعاقات حسية
التساعد الخارجي	يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
التساعد الداخلي	يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
انخفاض التحصيل عن المتوسط	نسبي بالضرورة انخفاض التحصيل	محصنة التحصيل	محصنة التحصيل	مخفض
عمسوى الصعوبة	في مسادة دون الأخرى	في كل المواد الأساسية	في كل المواد الأساسية	كل المواد الأساسية
الأداء الأكاديمي	متغير من فترة لأخرى	ثابت للدرجة كبيرة	ثابت للدرجة كبيرة	ثابت للدرجة كبيرة

## النشاط التدريبي الثاني

### الجلسة السادسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

الوسيلة: نسخ من اختبارات الذكاء التي تم الأداء عليها في الجلسات السابقة.  
الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع المذجة والمناقشة.  
الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١- نضع كل متدربة أمامها اختبار الذكاء الخاص بها والتي أدت عليه في الجلسات السابقة.

٢- شرح مفهوم التباعد.

٣- تزويد المتدربات بالمعادلة التي سيتم استخدامها في تقدير التباعد.

٤- شرح ما تضمنته المعادلة من متغيرات.

٥- توضيح البيانات اللازمة للتطبيق في المعادلة.

٦- كيفية التعويض في المعادلة.



٧- تعليم المتدريبات قراءة معنى النتيجة النهائية الخارجة من التعويض في المعادلة.

٨- تعليم المتدريبات كيفية حساب التباعد بصورة نهائية.

التقويم:

١ - تمهّس المتدريبات في المجموعات التي تم تقسيمها من قبل من واقع البيانات التي اختارتها المتدريبة لنفسها من عمر زمني ونسبة ذكاء وعمر عقلي.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

## محتوى الجلسة

### وطريقة السير في التدريب

حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع“ :

● مفهوم التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع:

١- يقصد بمفهوم التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، أو التباعد بين الصف الفعلي و الصف المتوقع التباين أو الاختلاف بين مايجره أو يحققه الطفل ذو الصعوبة في التعلم فعليا وما يجب أن يتجزه أو يحققه في ضوء إمكاناته الشخصية من ' ذكاء، وعمر رمي، وعدد السنوات التي قضاها في المدرسة.... الخ.

٢- ويعد مكون التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع أحد الخصائص المميزة لذوى صعوبات التعلم، كما أنه أحد المحركات الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في الحكم على وجود الصعوبة.

٣- يشترط للأخذ في الاعتبار لمحك التباعد مؤشرا على تحقق شرط أو محك من محكات تواجد الصعوبة لدى الطفل هو ألا يكون الطفل يعاني من:

انخفاض في الذكاء؛ لأن من البدهى ألا يحقق مثل هؤلاء الأطفال مستوى من التحصيل يتناسب وصفهم الدراسي، وعليه فإن فئة الأطفال بطيئى التعلم لا يطبق عليهم هذا المكون، كما أن هذا المفهوم يستبعد فئة الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية بصرية أو سمعية أو بدنية أو عقلية، أو الذين يعانون من

---

(●) للوقوف على كيفية التقدير العمل والإحصائى راجع البرنامج التالى

الاضطرابات الانفعالية، وكذلك الذين يعانون من نقص الفرصة للتعلم و - إلخ،  
ويبدأ نجد أن الأطفال ذوي مشكلات التعلم أو الأطفال المتأخرين دراسياً ليس  
صريحاً أن ينطبق عليهم هذا الشرط.

٤- المعادلات التي تستخدم في حساب التباين بين التحصيل المعدل والتحصيل  
المتوقع كثيرة وتتضمن متغيرات متنوعة ومختلفة عن بعضها البعض، ولكننا  
لظروف التدريب ستدرج هنا على معادلة مكتب التربية الأمريكية لسنة (١٩٧٦)  
نظراً لشيوع استخدامها، ولأن حوالي ١٠٠٪ من الولايات الأمريكية تعمل عليها  
في حساب التباين، كما أن ظروف التدريب لا تسمح بأكثر من هذا.

٥- نص المعادلة:

التباين الشديد = العمر الزمني (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ١٧) - ٢٠٥

وبالنظر إلى هذه المعادلة يتضح أنها تعطي أهمية كبيرة لمتغيرين اثنين من متغيرات  
الطفل عند حسابها للتباين؛ هذين المتغيرين هما: العمر الزمني ونسبة الذكاء، أما  
بقية ما يوجد بالمعادلة فهي ثوابت.

٦- تطبيق المعادلة. المثال الأول: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفلاً  
يدعى "س"، عمره عشرة سنوات، ثم إحالته إلى أخصائي القياس بالمركز، وتم  
قياس ذكائه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد ركني صالح (١٩٧٨)  
فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار مرجعي للمعيار في  
القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى الصف الثاني. ويخصص هذا الطفل وجد أنه لا  
يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة  
مستقرة اجتماعياً وذات مستوى وإنفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفه  
الدراسي وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال  
في الصحة العامة

\* فما هو الصف القرائي المتوقع لهذا الطفل؟.

\* هل يعاني هذا الطفل من تباين بين صفه المتوقع وصفه الفعلي؟.

### • الإجابة:

• حساب التباعد لدى الطفل "س" في ضوء معادلة مكتب التربية الأمريكي:

تنص هذه المعادلة على :

الصف القرائي المتوقع = العمر الزمني (نسبة الذكاء /  $100 + 300$ ) -  $2.5$ .

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" =  $100 / (100 + 300) - 2.5$ .

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" =  $3.2$  أى في مستوى من دخل الصف

الرابع.

التباعد =  $3.2 - 2 = 1.2$  سنة دراسية أو صف دراسي.

### • النتيجة:

بما أن التباعد بين الصف القرائي المتوقع والصف القرائي الفعل هو (١٢)؛ أى أكبر من سنة دراسية أو صف دراسي لصالح الصف القرائي المتوقع أو التحصيل المتوقع؛ لذا يتحقق شرط التباعد؛ أى أن الطفل يعاني من تأخر بين تحصيله الفعل وتحصيله المتوقع في القراءة (ملحوظة سنعتبر هنا أن سنة أو أكثر تدل على وجود التباعد لدى الطفل برغم أن هناك من يرى بأن سنة واحدة كتباعد في الصفين الخامس والسادس لا تكفي، بل الذي يعتد به هو سنة ونصف، وأن سنة تباعد يعتد بها في المراحل العمرية الصغيرة كالصفوف من الأول حتى الرابع - اقتضى التنويه).

• المثال الثاني: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفل يدعى "س"،

عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائي القياس بالمركز، وتم قياس ذكائه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) فبلغ ٩٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار مرجعى المعيار في القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى الصف الثاني. ويفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسى وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س : ما هو الصف القرائى المتوقع لهذا الطفل ؟.

س ' هل يعاني هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه العملي ؟.  
الإجابة :

الصف القرائى المتوقع = العمر الزمني (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ١٧) - ٢٠٥ .

الصف القرائى المتوقع للطفل "س" =  $10 = (90 / 300 + 17) - 205$  .

الصف القرائى المتوقع للطفل "س" = ٢٠٢ سنة .

التباعد = التحصيل القرائى المتوقع - التحصيل القرائى الفعلي .

التباعد = ٢٠٢ - ٢ = ٢٠٠ سنة .

النتيجة: يبا أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذا الطفل لا يتوفر لديه عك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى فى القراءة .

•• المثال الثالث •• هب أنه يوجد فى أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى "س"، عمرها إحدى عشرة سنة، تم إحالتها إلى إخصائية القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكائها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) فبلغ (١٠٠) نقطة، ولما قيس مستواها القرائى باستخدام اختبار تحصيل فى القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعلى لتلميذة فى الصف الثانى . وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدئية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب عن المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة .

س : ما هو الصف القرائى المتوقع لهذه التلميذة ؟.

س ' هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائى المتوقع وصعها القرائى الفعلى ؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع = العمر الزمني (سنة الذكاء /  $300 + 0.17$ ) -  $2.5$ .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" =  $11 - (300 + 0.17) / 90$  -  $2.5$ .

الصف القرائي المتوقع للطفل "م" =  $2.7$ .

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي

التباعد =  $2.7 - 2 = 0.7$  سنة دراسية أو صف دراسي.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة لا يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

• المثال الرابع: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٠٠) نقطة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع و صفها القرائي الفعلي؟

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع =  $11 - (300 + 0.17) / 100$  -  $2.5$

الصف القرائي المتوقع =  $11 - (300 + 0.17) / 33$  -  $2.5$

الصف القرائي المتوقع =  $11 - 0.5 \times 11$  -  $2.5$

الصف القرائي المتوقع =  $2.5 - 0.5 = 3$  صف دراسي أو سنة دراسية (أي أنهم الصف الثالث).

التباعد =  $3 - 2 = 1$  صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

• المثال الخامس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٠) نقطة

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟

الإجابة:

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١١ (١٢٠ / ٣٠٠ + ٠.١٧) - ٢.٥$$

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١١ (٠.١٧ + ٠.٠٤) - ٢.٥$$

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١١ \times ٠.٥٧ - ٢.٥$$

الصف القرائي المتوقع = ٦.٣ - ٢.٥ = ٣.٨ صف دراسي أو سنة دراسية (أي أوشق على الانتهاء من الصف الرابع).

$$\text{التباعد} = ٣.٨ - ٢ = ١.٨ \text{ صف دراسي أو سنة دراسية.}$$

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أكبر من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها عكس التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

• المثال السادس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٦) نقطة، وعمرها الزمني (١٠) سنوات.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟

الإجابة:

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١٠ (١٢٦ / ٣٠٠ + ٠.١٧) - ٢.٥$$

الصف القرائي المتوقع =  $10(0.17 + 0.42) - 2.5$

الصف القرائي المتوقع =  $10 \times 0.59 - 2.5 = 3.4$  صف دراسي أو ستة دراسية (أي أوشك على الانتهاء من نصف الصف الرابع).

الصف القرائي المتوقع =  $3.4 - 2.5 = 1.4$  صف دراسي أو ستة دراسية.

التباعد =  $3.8 - 2 = 1.8$  صف دراسي أو ستة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أكبر من ستة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة تتوفر لديها محك التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

#### ٧- التدريب على أداء مجموعات التدريب على حالاتهم الافتراضية:

يتم التطبيق على التدريبات من خلال أدائهن على اختبار الذكاء بعد إعطاء كل متدربة عمر زمني افتراضي، وكذلك صف دراسي افتراضي. ويعتبر التدريب في هذا الجانب قد حقق المرجو منه إذا حصل (١٠٠٪) من التدريبات على نسبة تمكن من الحل الصحيح على (١٠٠٪).

مثال: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى "س"، عمرها تسع سنوات، تم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكائها باستخدام اختبار الذكاء المصور (عداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨) فبلغ ١٣٦ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيل في القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعلي لتلميذة في الصف الثاني. ويفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتقان اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.



س: هل تعاني هذه التلميذة من تأخر بين صفها القرائي المتوقع و صفها القرائي  
الفعلي؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع = العمر الزمني (نسبة الذكاء /  $100$ ) =  $300 / (100 + 17) = 205$ .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" =  $9 (136 / 300 + 100) = 205$ .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" =  $301$  سنة.

التأخر = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التأخر =  $301 - 205 = 96$  سنة.

النتيجة: بما أن التأخر بين التحصيل الفعلي يزيد عن سنة دراسية لذا فإن هذه  
التلميذة تتوفر لديها محك التأخر بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوي  
صعوبات التعلم في القراءة. وذلك لوجود هذا التأخر مع توفر ما يلي.

● أن نسبة ذكاءها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

● أن هذا التلميذة لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة  
بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتقان اقتصادي  
عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتخيب من المدرسة، ولا  
تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

● المثال الخامس: هـ أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى  
"س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس  
ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكي صالح) (1978) فبلغ  
 $136$  نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيلي في القراءة فحصلت  
على درجة تعادل تحصيل فعلي لتلميذة في الصف الثاني. وبفحص هذه التلميذة  
وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا  
ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتقان اقتصادي عادي، وعندما تم

فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع و صفها القرائي الفعلي؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع = العمر الرسمي (نسبة الذكاء /  $100 + 300$ ) -  $2.5$ .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" =  $10 = (136 / 100 + 300) - 2.5$ .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" =  $3.7$  سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي

التباعد =  $3.7 - 2 = 1.7$  سنة

النتيجة:

بما أن التباعد بين التحصيل الفعلي يزيد عن سنة دراسية، لذا فإن هذه التلميذة تتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

• أن نسبة ذكاءها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

• أن هذا التلميذة لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتقان اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

التقويم:

أن تصل المتدربات إلى تقدير الصف القرائي المتوقع وحساب التباعد بين التحصيل القرائي الفعلي الذي يقول لها المدرب افتراضيا كأن تفرص كل متدربة

أنها حصلت على درجة في القراءة تعادل تحصيل من تكون في الصف الخامس، والتحصيل القرائي المتوقع من خلال ما تم من أدائه من قبل المتدربين في ضوء العمر الزمني المقترص ونسبة الذكاء التي تم استخراجها لأدائها على اختبار الذكاء في الجلسات السابقة، ويكون هذا النشاط قد حقق المطلوب منه عندما تحصل ١٠٠ ٪ من المتدربين على نسبة تمكن ١٠٠ ٪.

●● الحكم على التباعد الخارجى في حالة إذا ما أحييت للمتدربة تلميذة واحدة ولا يوجد اختبار في القراءة مرجع إلى معيار:

●● المثال السادس: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيل في القراءة فحصلت على درجة قدرها (٥٠) من (١٠٠). وفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها نمجا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا ودات مستوى وإنعاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتعيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

#### النتيجة:

بما أن هذه التلميذة في عمر كبير يعادل من تكون في الصف الرابع الابتدائى ، لذا فإن هذه التلميذة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتى، والتوليف الصوتى وكذلك السرعة اللازمة لعملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدى المهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات في جمل وتركيب لغوية لها معنى. وبما أنها في هذا العمر قد حصلت على تقدير ٥٠ ٪ من الدرجة الكلية في اختبار القراءة لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها عك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها من ذوى صعوبات التعلم في القراءة. وذلك لانخفاض تحصيلها مع توفر ما يلي.

• أن نسبة ذكائها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسط.

• أن هذا التلميذة لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

• المثال السابع: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكائها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨) مبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيلي في القراءة فحصلت على درجة (٧٠) من (١٠٠). ويفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

النتيجة:

بما أن هذه التلميذة في عمر كبير يعادل من تكون في الصف الرابع الابتدائي، لذا فإن هذه التلميذة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتي، والتوليف الصوتي وكذلك السرعة اللازمة لعملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدى المهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات في جمل وتركيب لغوية لها معنى. وبما أنها في هذا العمر قد حصلت على تقدير ٧٠٪ من الدرجة الكلية في اختبار القراءة لذا فإن هذه التلميذة لا يتوفر لديها حكم التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها لا تنهائي من صعوبات التعلم في القراءة وذلك طبقاً لمحك مكتب التربية الأمريكي (

١٩٦٨

## النشاط التدريبي الثالث

### الجلسة السابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

المهدف: الوعي الوعى بمهارة تشخيص القصور فى بعض العمليات النفسية الأساسية.

الوسيلة: محاضرة مكتوبة.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع المذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات.

طريقة السير فى التدريب:

١- تقدم نسخة مكتوبة من المحاضرة، وهى التى تمثل محتوى الجلسة مزيلة بقائمة لأكثر الخصائص السلوكية المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم شيوعا وثواترا.

٢- يتم توضيح عدد المؤشرات التى تتضمنها قائمة الخصائص السلوكية.

٣- شرح فكرة أنه ليس بالضرورة أن تنطبق كل عبارات القائمة على الطفل الذى يتم تقدير سلوكه.

التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم هيئة

التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

### محتوى الجلسة:

#### ● القائمة بالتدريب:

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم متنوعة ومختلفة إلى حد كبير، وذلك بسبب اهتمام أكثر من مجال من مجالات العلم بمجال صعوبات التعلم؛ حيث يهتم به التخصصون في الطب العضوي، والطب النفسي، وعلماء المنع والأعصاب، وعلماء العيون والبصريات، وعلماء التربية وعلم النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وعلماء صعوبات التعلم بخاصة.

كما أن صعوبة وجود خصائص قليلة ومحددة للأطفال ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى اتصافهم بخاصية عدم التجانس. هذا إلى جانب تعدد مفاهيم صعوبات التعلم والاختلاف بينها فيما تنصته من خصائص هؤلاء الأطفال زد على ذلك تناقض نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة خصائص هؤلاء الأطفال.

وللوصول إلى أكثر الخصائص تميزاً وتعبيراً عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بتحليل العديد من مفاهيم صعوبات التعلم، والعديد من الدراسات والأدلة التشخيصية الصادرة من الهيئات المختصة.

ما أهم وأكثر الخصائص السلوكية التي لا يوجد خلاف عليها في مجال صعوبات التعلم؟.

#### ● الإجابة:

وهي الخصائص التي تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والقصور في بعض العمليات النهائية الأولية<sup>(١)</sup>.

---

(١) يعمل استخدام اختبارات لقياس هذه العمليات الرئيسية والعمليات الفرعية لقياس الاضطراب فيها

ومن هنا سوف نزودك بقائمة تتضمن أهم وأكثر هذه الخصائص شيوعاً، وذلك من خلال بعض العبارات التي تتضمن كل منها سلوكاً يمكن أن تلاحظيه بسهولة في الفصل الدراسي.

وينوه القائمون بالتدريب على أنه ليس من البد اللازم أن يظهر الطفل كل هذه الخصائص، ولكن بعد عرض هذه القائمة على العديد من المحكمين والخبراء الذين يعملون في هذا المجال أشاروا بأنه إذا انطبقت ست عبارات ؛ أي ست خصائص سلوكية من هذه القائمة على الطفل الذي يتم تقدير خصائصه على هذه القائمة فإن ذلك يشير إلى أن هذا الطفل تتوفر لديه الخصائص التي تشير إلى إمكانية كبيرة جداً لأن يكون من ذوي صعوبات التعلم من الناحية الإكلينيكية السريعة في التقييم.

في ضوء ذلك وخبرة الباحث في المجال التي تمتد إلى سبعة عشر عاماً، وحصوله على الماجستير والدكتوراه في التخصص وتأليفه للعديد من الكتب فإنه يمكن وضع قائمة قصيرة للتعرف السريع، هذه القائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص تواتراً وشيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يلي شرح لما تتضمنه هذه القائمة، وكيفية تطبيقها:

## قائمة الخصائص السلوكية للتلميذات ذوى صعوبات التعلم

أولاً: البيانات الديموجرافية والشخصية.

المنطقة/ غرب/ شرق/ جنوب/ شمال. المديرية التعليمية/ ..... .

الإدارة التعليمية/ ..... .

المدرسة/ ..... .

اسم التلميذ / التلميذة / ..... . الصف الدراسي / ..... .

الفصل/ ..... .

تاريخ الميلاد/ ..../.../..... تاريخ التقييم/ ..../.../.....

ثانياً: التعليلات:

أخى المعلم أختى للعلمة،،،،

فيما يلي مجموعة من العبارات التى تتضمن النماذج السلوكية الأكثر شيوعاً لدى التلميذات ذوى صعوبات التعلم.

والمطلوب من معاذنكم هو أن تقيم عليها التلميذة المطلوب تقيّمها؛ وذلك من خلال اختيارك لتلميذة بعينها ، ثم تقيّمها على عبارات القائمة عبارة تلو الأخرى ، فإذا كان السلوك الذى تتضمنه العبارة يتواجد لدى التلميذة التى تقوم بتقييمها



ضع علامة ( ) أمام هذه العبارة في خانة ( نعم )، أما إذا كان العكس فضع علامة ( ) أمام العبارة في خانة ( لا ).

• مدة التطبيق ليس للقائمة زمن محدد ، ولكن لوحظ من خلال التجريب أن تطبيقها على تلميذة بعينه يستغرق (٣) دقائق تقريبا.

• العدد المناسب للتطبيق: (١٠) تلاميذ في الجلسة الواحدة.

• الشخص المناسب لتطبيقها: أكثر الأشخاص التصاقا بالتلميذة مثل المعلم أو أحد الوالدين.

• تقدير السلوك: صفر أو درجة واحدة.

التقييم بعد الفحص: الدرجة الكلية للفحص { } .

الرأى النهائي { } .

اسم الفاحص / ..... صلته بالتلميذة أو بالتلميذة / .....

م	العبارة	نعم	لا
١	يتغير مستواه الدراسي من فترة لفترة		
٢	يعانى من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية.		
٣	يحاف من المناقشة داخل الفصل الدراسي.		
٤	لا بدأوم على الانتباه لفترة طويلة (ماسبة).		
٥	يسهل تشتيت انتباهه.		
٦	يعانى من ضعف التذكر.		
٧	يعانى من نقص الثقة بالنفس.		
٨	يتردد في التعرف على الاتجاهات بصورة دقيقة		
٩	متدفع في الإجابة على الأسئلة.		
١٠	لا يجلس عابدا في مقعده الدراسي		

## النشاط التدريبي الثالث

### الجلسة الثامنة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

المهدف: تنمية الوعي بماهية التشخيص التكاملي.

الوسيلة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع المذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات

طريقة السير في التدريب:

١ - تجلس المتدربات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢ - تضع كل متدربة اختبار الذكاء الخاص بها أمامها.

٣ - توزع على المتدربات قائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص السلوكية التي لا يوجد خلاف عليها في مجال صعوبات التعلم، وهي الخصائص التي تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات المعسية الأساسية.

٤ - يتم شرح فكرة التشخيص التكاملي.

التقويم

١ - تجلس المتدربات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢ - ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠ ٪ من حجم

عية التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

### \* شرح فكرة التشخيص التكاملي:

التشخيص التكامل منحه في التشخيص يعتمد عليه بصورة كبيرة في هذا المجال \_ وعيره من المجالات- وهو منحه يقوم على استخدام أكثر من محك في نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعاني من صعوبة في التعلم أم لا، وذلك للوصول إلى حكم تشخيصي دقيق ولا توجد به نسبة خطأ

\* والتشخيص التكامل من الاتساع والعمق بمكان إلى الحد الذي يحتاج إلى أكثر من جلسة، لكن في ضوء الوقت المتاح والمهدف من الدورة يمكن الأخذ بأكثر من محك في نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعاني من صعوبة، وذلك كما يلي.

١- أن يتوفر لدى الطفل محك التناعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، وكما تم التدريب عليه سابقا.

٢- أن تنطبق عليه العديد من الخصائص السلوكية التي شرحناها لك باحتصار وهاء، وفي ضوء القائمة التي بين يديك هو أن تنطبق على الطفل ست خصائص سلوكية من الخصائص التي تصنفها القائمة

٣- الاختلاف في مستوى الأداء الأكاديمي ؛ أي مستوى التحصيل من مادة إلى أخرى، وفي مستوى تحصيل المادة الواحدة من فترة إلى فترة ، وهو ما يمكنك التثبت منه من خلال سؤاا مدرسي المواد والأحصائى النفسى والمرشد الطلابي، وبطاقة درجات الطفل.

٤- أن يعاني الطفل من التباعد الداخلي، وهو التباعد في أداء العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف أداء الطفل لمجال أكاديمي بعينه، وهو محك صعب في تقديره، ومن أكثر الاختبارات شيوعا في تقديره اختبار وكسلر للذكاء وبطارية إلينوى للقدرات النفس لغوي، وهذا المحك لن يتم التدريب عليه في هذه الدورة بل ذكرناه لك من باب الدقة العلمية فقط.

٤- فحص التقارير الطبية المرافقة للطفل، وحالما تجدين بالتقرير ما يشير إلى أى تلمح، أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، فإن ذلك يرقى التأكد من وجود حالة الصعوبة.

٥- فحص تاريخ الحالة الطبية للطفل والام منذ الحمل وحتى لحظة العرض للموقوف على الأمراض والحوادث والأدوية التي حدثت أثناء الحمل، وتاريخ نمو الطفل معرفيا ولغويا وحركيا، وحال وجود قصور فيها تقدم فإن ذلك يرقى إلى حد كبير دقة التشخيص، وحيث يحدث العكس فلا يلح الحكم بأن الطفل ليس من ذوي صعوبات التعلم.

٥- لا بد أن تتأكدى بأن الطفل الذى ستحكمين عليه والذى تتوفر لديه كل المحركات السابقة لا يعانى من:

- الإعاقة العقلية: حيث يجب أن يكون ذكاء الطفل إما متوسطا أو فوق المتوسط.

- نقص الفرصة للتعلم: بمعنى أنه لا يتغيب عن الدراسة لأى سبب. ويعتبر الطفل يعانى من نقص الفرصة للتعلم إذا تعدى حد التغيب المسموع به أسبوعيا أو شهريا أو سنويا وذلك بحسب تاريخ التقييم.

- ضعف السمع والبصار:

ويمكنك التأكد من ذلك بطريقتين إما بالفحص الطبي، وإما بالفحص الإكلينيكي وذلك من خلال إيقاف الطفل على بعد (٦) أمتار، ثم التحدث معه بصوت عادى للتأكد من قدرته على السماع، وفي حالة فحص القدرة على الرؤية يمكنك إظهار بعض الأشياء والتأكد من أن الطفل يعرفها، وقد تم تحديد المسافة ستة أمتار من خلال عمل المدرب في المستشفيات ومراكز صعوبات التعلم واضطرابات النطق.

الإعاقة البدنية أو الأمراض المزمنة أو اعتلال الصحة العامة.

قد يستطيع الفاحص فهم معنى الإعاقة البدنية أو معنى الأمراض المزمنة

والحكم على ما إذا كان الطفل يعاني من الإعاقة البدنية أو أنه يعاني من مرض مزمن لكن قد يلتبس الأمر على القاضى في فهم معنى اعتلال الصحة العامة، إن هذا المصهور يعنى أن هناك هزالا واصحاء، اصفرار الوجه، عيون غائرة أو وجود هالات سوداء حول العين. ويتم التحقق من ذلك بطريقتين إما بالفحص الطبي، وإذا لم يتيسر ذلك لأسباب خارجة عن الإرادة فيمكنك القيام بالفحص الإكلينيكي بالتعاون مع الرماء والمشرى التربوى والمرشد الأكاديمى والأخصائى الاجتماعى والأخصائى النفسى.

- الفقر الشديد: من المحكمات التى يصعب التحقق منها إجرائيا، لأن الهيئات الدولية لما محك في الحكم على الفقر والأسر الفقيرة، ولكن هذا المحك قد لا يكون صحيحا للتطبيق داخل الأقطار المختلفة، ومن هنا، فإنه عادة ما يتم تقييم هذا المحك والوقوف على تحققه من خلال محكمات وزارة الشؤون الاجتماعية، ومحكمات التراحم المجتمعي، وبعض المظاهر التى قد تظهر على الأسرة وعلى الطفل بالشهرة العامة، وهى من الأمور الواضحة في المجتمعات العربية والإسلامية التى يسود فيها روح التضامن والمودة والتكافل التى أوجها الشرع الإسلامى المبارك.<sup>٣٣</sup>

- الحرمان الثقافى: هذا الشرط يصعب تحقيقه في الحواصر العربية، حيث يعتبر الطفل يعاني من حرمان ثقافى إذا لم يتوفر له مشاهدة جهاز تلفاز، أو سماع مذياع، أو إمكانية قراءة مادة ثقافية كمجلة أو جريدة أو قصة، أو سماع القصص الذى يحكيها الغير، أو اذا انتقل إلى الدراسة في بلد تتحدث لغة غير لغته

- الخلافات الأسرية الحادة: يمكن الحكم على توفر هذا المحك من خلال الملف الخاص بالطفل أو مقابلة الطفل أو الالتجاء للأخصائى النفسى والاجتماعى بالمدرسة

---

(٣٣) وق الملكة العربية السعودية بتحدد محك الفقر بدخل قدره ثلاثة آلاف ريال سعودى فأقل مع ملاحظة أن محك دخل الوالدين يجعل بعض الأسر من دوات الدخل أطل ينطبق عليها هذا المحك. على أية حال، هناك صعوبة ذاتها في أحكام ومحكمات العلوم الإسلامية بعامة، وعد التحقق من هذا المحك بمعاملة.

- الاضطراب النفسي: الاضطراب النفسي هو ألا تناسب استجابة الطفل نوعا وشدة وحدة مع المثير أو الموقف، ويمكن التحقق من هذا المحك من خلال تطبيق أى اختبار مناسب للمرحلة العمرية التى يقع فيها الطفل، ومن الاختبارات ذات الذبوع والشهرة فى الدراسات الأجنبية لتقييم هذا الجانب، اختبار بندر جشطالت البصرى الحركي.

● المثال الأول: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طعل يدعا "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائى القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار مرجعى المعيار فى القراءة وجد أنه يقرأ فى مستوى من أسهى الصف الثانى. ويحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يجا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسى وجد أنه لا يتخيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مرمة ولا اعتلال فى الصحة العامة. وباستخدام اختبار وكسلر لذكاء الأطفال وجد أن هناك فرق بين درجات ذكاءها اللغوى وذكاءها العمل ٢. نقطة لصالح درجات ذكاءها العمل، وكان هذا الفرق له دلالة إحصائية فى ضوء المتوسط والانحراف المعيارى لاختبار وكسلر للذكاء وعندا تم تقييم هذا الطفل على قائمة الخصائص السلوكية كان تقديره (٧) درجات.

استخدمى المنهج التكاملى فى الحكم على هذه الحالة.

هنا يجب البحث عن توفر محك التاعد الخارجى، وعليه سيتم التساؤل

س . ما هو الصف القرائى المتوقع لهذا الطفل؟.

س. هل يعاني هذا الطفل من تباعد بين صعه المتوقع وصفه الفعلي؟.

الحل:

الصف القرائى المتوقع = العمر الزمنى (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ٠٠١٧) - ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" =  $11 = (120 / 17 + 300) - 200$ .

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" =  $57 - 200 = 302$  سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي العملي.

التباعد =  $203 - 2 = 102$  سنة.

النتيجة بيا أن التباعد بين التحصيل الفعلي يريد عن سنة دراسية، لذا فإن هذا الطفل يتوفر لديها عكس التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنه من ذوي صعوبات التعلم في القراءة وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

• أن نسبة ذكائه تقع في مدى نسب الذكاء المتوسط.

• يعاني من تاعد واضح بين ذكائه اللفظي وذكاءها العملي ولصالح ذكائه العملي.

• أن هذا التلميذ لا يعاني من ضعف البصر، ولا ضعف السمع، ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا ودات مستوى وإتقاف اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملحقه الدراسي وجد أنه لا يتغيب عن المدرسة، ولا يعاني من أمراض مرمئة ولا اعتلال في الصحة العامة

• أنه تطبق عليه الخصائص السلوكية التي تشير إلى أنه من ذوي صعوبات التعلم ؛ حيث حصل على تقدير (٧) وهو تقدير يفيد انتشار خصائص ذوي صعوبات التعلم لديه.





الفصل الخامس

**برنامج تدريبي**  
**لتعزيز الوعي بمهارات تقدير**  
**ممكن التباعد الخارجي والداخلي**



## ملخص

### البرنامج التدريبي

• عدد أقسام البرنامج الرئيسة: قسمان، وهما

• القسم الأول: يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

• القسم الثاني: يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الداخلي.

• الهدف الرئيس للبرنامج.

١ - تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي

٢ - تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

• الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج:

يتضمن البرنامج الأهداف الفرعية الإجرائية الآتية:

١ - تنمية الوعي بمهارة حساب الصف المتوقع في القراءة.

٢ - تنمية الوعي بمهارة حساب التباعد بين الصف القرأى المتوقع والصف القرأى الفعلى.

٣ - تنمية الوعي بمهارات تقدير التباعد الدألى بأستأءام الموءأ النأى.

٤ تنمية الوعي بمهارات تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثلاثي لباتانين (١٩٧٤).

• للمهارات تحت الفرعية المتضمنة:

١- معرفة الاختبارات الفرعية التي تنتمي إلى القسم اللفظي والاختبارات التي تنتمي إلى القسم العمل.

٢- كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

٣- كيفية حساب الانحراف المعياري الأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل كل على حدة.

٤- كيفية حساب الدرجة المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

٥- كيفية حساب التباعد الخارجي ومعيار الحكم.

٦- معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل المتضمنة في النموذج الثلاثي لباتانين (١٩٧٤).

٧- كيفية حساب الدرجات المعيارية لكل عامل من العوامل الثلاثة في نموذج باتانين (١٩٧٤).

٨- كيفية حساب التباعد الداخلي ومعيار الحكم

• استراتيجية التدريب: التعلم التعاوني مع المودجة والمناقشة

• عدد الأنشطة: (٣) أنشطة

• عدد الجلسات: (١٦) جلسة

• زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة

• التدريبات : معلومات ومشرفات صعوبات التعلم

البرنامج التدريبي

القسم الأول

**الانشطة وجلسات التدريب**



## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة الأولى

المهدف تنمية الوعي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من كراسة مفردات اختبار الذكاء  
الإستراتيجية التعليمية التعاونى مع النمذجة والمناقشة.  
الأمشطة: الإجابة على مفردات الاختبار.  
الطريقة:

- ١ - تجلس المتدربات فى مجموعات صغيرة لا تقل عن ثلاث ولا تزيد عن خمس
- ٢ - تقدم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة.
- ٣ - شرح فكرة الاختبار وكيفية الأداء عليه.
- ٤ - كيفية الرد على تساؤلات التلميذات عند تطبيق الاختبار .
- ٥ - توضيح أهمية عدم الإيماء بما يساعد أو يعوق وصول التلميذة إلى الإجابة.
- ٦ - الشرح التفصيلي للمتدربات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء فى الإجابة على الاختبار.

## التقويم:

١- يتم اختيار اثنين من كل مجموعة عشوائيا لتقوم إحداهما بالتطبيق على الثانية، أما بقية المتدربين في المجموعة فيتم تقسيمها بحث تجلس واحدة مع المنطقة والأخرى مع التي يتم التطبيق عليها دون تدخل أو مشاركة

٢- وبعد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

## محتوى الجلسة:

١- يبدأ المدرب بالتأكد من جلوس المتدربين جلسة مريحة في مجموعات لا تقل عن (٣) ولا تزيد عن (٥) متدربين، وأمام كل مجموعة منضدة مناسبة للكتابة، وقلم رصاص وممحاة.

٢- يتم تقديم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة.

٣- يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التي يشيع استخدامها في تقدير الذكاء في البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة في وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدي الكثرة في التطبيق الجمعي إلى نقل التلميذات للإجابات من بعضهن البعض.

٤- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزم من المحدد للأداء عليه:

• في اختبارات الذكاء من الختمى الالتزام بتعليمات الاختبار، فلا تنبرى بتقديم أى مساعدة لأى تلميذة من شأنها أن توحى لها بالإجابة، أو أن تشتتها عن اختيار الإجابة الصحيحة؛ المهم أن يكون دورك حياذيا.

• مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة في الاختبار من بين البدائل الخمسة الموجودة في صفحات مفردات القياس.



## ٥- شرح فكرة الاختبار:

● فكرة الأداء على هذا الاختبار هو اختيار الصورة المختلفة من بين الخمس صوراً بمعنى أن هناك أربع أشياء مصورة تنتمي إلى فئة والصورة الخامسة تنتمي إلى فئة مختلفة، والمطلوب من التلميذة هو أن تؤثر على الصورة التي تمثل الشيء المختلف بأى علامة توضح أن هذا هو اختياره.

٦- الشرح التفصيلي للمتدريبات لكيفية تدريب التلميذة قبل البدء في الإجابة على الاختبار:

● عد تدريك للتلميذات عليك أولاً أن تأكدي من أنه لا يوجد تلميذة مريضة، أو مجتهدة، أو ليست لديها رغبة في الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليه مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدي بأدائها على الاختبار إذا رغبت في المشاركة.

● تأكدي من أن كل التلميذات يجلسن جلسة مريحة، وأن ارتفاع المنضدة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

● تأكدي من أن كل تلميذة يدها قلم رصاص وممحاة.

● سلمى كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء وأطلى منهن ألا يقمن بالإطلاع على الكراسة من الداخل.

● اطلى من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفي حالة عدم معرفة بعض التلميذات الانتهاء من أداء ذلك قومي بإكمال البيانات لها أو علميها ذلك.

● بعد إتمام الخطوة السابقة اطلى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهن كيفية الإجابة، كما تعلمن الآن، ولكن اجعلي المناقشة مفتوحة لكل اختبار، ووضحى لماذا هذا الاختبار كان صحيحاً، وفي حالة الخطأ اشرحي لماذا الاختبار كان خطأ.

● بعد ذلك ابدئي بتدريب التلميذات على الجزء الثاني من تدريبات الاختبار ولكن اجعلي التلميذات يقمن بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة،

ثم قولى لى الإجابة الصحيحة، وفى ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحا أن تحريك ما اختيارها حتى تناقشها وتحاورى معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئا، وأن تقتنع فى ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

• بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمت التعليقات، وكيفية الأداء على الاختبار، اطللى من التلميذات الجلوس مسندات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولى لمن أنه سيكون أمامكن (١٠) دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار؛ حيث ستجدن (٦٠) مجموعة من الصور، كل مجموعة تتكون من (٥) صور، (٤) من هذه الصور متشابهة؛ أى توجد بينهن علاقة، بينما الصورة الخامسة مختلفة، وعليك أن تختار صورة الشيء المختلف، كونى سريعة ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تهدى أن هناك صعوبة فى اختيار صورة الشيء المختلف فى إحدى المجموعات لا تتوقفى بل اتركها واذهبى إلى المجموعة التى تليها، وكلما كان الاختيار صعبا فى أى مجموعة اتركها وانتقل إلى المجموعة التى تليها للاختيار من بينها وهكذا دائما، وعندما تصل إلى المجموعة رقم (٦٠)؛ أى المجموعة الأخيرة، ووجدت أن هناك فسخة من الوقت ارجعى بسرعة للمجموعات التى تركتها وحاولى الاختيار من بينها صورة الشيء المخالف، وعندما تهدى للمرة الثانية أن هناك صعوبة فى الاختيار انتقل إلى المجموعات الأخرى المتروكة من المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهى الوقت.

#### ٧- توصيح كيفية الرد على تساؤلات التلميذة

• عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطىها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايدا وفى نفس الوقت ليس محبطا، عليك فقط أن تقولى لها ركزي، حاولى، دققي، أو أى كلمات من هذا القبيل.

#### ٨- جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليه:

• لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية وبضمنها هذا

الاختبار أنه عندما يعلن الماحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاه الوقت، لوحظ استمرار بعض التلميذات في الأداء والاستمرار في الإجابة، وهو ما يمثل وقتاً إضافياً غير مطلوب، كما لوحظ أن هناك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديراً بالزيادة غير مطلوبة؛ ولذلك عليك عند تطبيق الاختبار أن تقومى بما يلى :

• حث التلميذات على عدم الإجابة عند النداء بالانتهاه.

• حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عند النداء بالانتهاه.

• لمريد من تحقيق ما تقدم اصطحبى معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم، ومساعدتك في جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

تابع الجلسة الأولى:

المهدف: تدريب المتدربات عملياً على تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار.

الإستراتيجية: التعليم التعاونى مع المذجة والمناقشة.

الأسشطة: قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدربات بعد إعطاء كل متدربة مس افترضى يقع في مدى العمر الزمنى الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

الطريقة:

١- تقدم نسخة من مفردات اختبار الذكاء إلى كل متدربة.

٢- يتم تقسيم المتدربات في مجموعات صغيرة متفرقة داخل قاعة التدريب، تتكون كل مجموعة من أربعة متدربات.

٣- تقوم كل مجموعة باختيار إحدى التدريبات لتقوم بعمل الفاحصة وتلاحظها أخرى، والثالثة تعمل عمل المقموعة وتلاحظها الرابعة وهكذا.

٤- تقوم الفاحصة بالإيعاز إلى المتدربة التي تقوم بدور المقموعة باختيار عمر زسى يقع فى المدى العمرى من سبع سنوات حتى تمام السنة السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتناسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب منها أن تسجل هذه البيانات فى الحقل المناسب على علاف اختبار الدكاء.

٥- تبدأ المتدربة التي تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم فى الجلسة السابقة على المتدربة التي تقوم بدور المقموعة.

٦- يقوم المدرب بتدوين أسماء كل مجموعة وبها اسم الفاحصة، والتدريبات التلميذات، وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التي تحدث أثناء التطبيق للتغاهم بشأنها بعد انتهاء جلسة القياس.

#### التقويم:

• يتم اختيار متدربة من التدريبات اللامى قمن بدور الملاحظة لتقوم بالتطبيق على إحدى الزميلات اللامى قامت بدور الملاحظة أيضا أثناء التدريب.

• بعد هذا النشاط التدرى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة الثانية

المهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها في الجلسة السابقة  
الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.  
الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.  
الطريقة:

١- تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهن الاختبارات التي تم الأداء عليها.

٢- يتم شرح فكرة التصحيح والتي تتمثل فيما يلي:

- إعطاء كل اختبار صحيح درجة على الهامش الأبيض للمجموعة إما جهة اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد في جهة واحدة من كل صفحة
- المجموعة التي لا يوجد بها أي اختيار من التلميذة يسجل أمامها في الهامش الجانبي تقدير "صفر".
- المجموعة التي يوجد بها اختارين من التلميذة يسجل أمامها في الهامش الجانبي تقدير "صفر".

٣- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات التصحيح؛ حيث توضح للمتدربين بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء تلميذة فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح هذه التلميذة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس، وهذا مما يمنع بثاناً في تقديرات الدكاء وقياساته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الانفعال سلباً أو إيجاباً أثناء التصحيح.

٥- توضيح كيفية الجمع الهائي للدرجات التلميذة: تعلم كل مجموعة بجمع درجات كل صفحة ووضعها في دائرة في الهامش العلوى أو السفلى لكل صفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات.

٦- يتم الجمع الإضافى لكل درجة في كل صفحة على الدرجة الموجودة في الصفحة التى تليها لتصل في النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء، ويفصل أن يقوم آخر بالتأكد من صحة جمع الدرجات، لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشرى لأى عمل علمى وبضمنها عملية الجمع.

٧- توضيح مكان تسجيل درجة أداء التلميذة: بعد الانتهاء من عملية الجمع الإضافى لدرجات كل صفحة سجل الدرجة الكلية على غلاف الاختبار في الحانة المخصصة لذلك.

#### التقويم:

- ١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائياً ليقيمن بالتصحيح والجمع والتسجيل.
- ٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

## النشاط التدريبي الأول.

### الجلسة الثالثة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة استعراض نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار التي تم الأداء عليها.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة.

١- يتم شرح فكرة الدرجة الخام.

٢- توضيح كيفية السير رأسياً وأفقياً في جدول المعايير

٣- توضيح مكان تسجيل نسبة ذكاء التلميذة.

التقويم.

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائياً ليقمن بالتصحيح والجمع والتهجيل

٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرحو مه إذا حصل ١٠٠٪ من

حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقلد بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

### محتوى الجلسة:

- ١- تجلس التدريبات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقاً أثناء التطبيق.
- ٢- يطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليمات على الصفحة المتضمنة للمعايير، وهنا يتم الإشارة على التدريبات بالنظر في جدول المعايير، ويعلم أن محتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعمار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام، وهي تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.
- يشار إلى التدريبات بالنظر أيضاً إلى الصف الرأسي الموجود أقصى اليسار عند وضع الجدول، إنه نسب الذكاء.
- ٣- الآن اختاري واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار، ثم انظري في رأس الجدول وحددي مكان العمر، انجهي من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقي مع الدرجة التي حصلت عليها، من نقطة الالتقاء بالدرجة انجهي إلى أقصى اليسار هنالك سوف تلتقيين مع نسبة الذكاء المكافئة للدرجة الخام والعمر.
- ٤- عند انجهاك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار لتلتقي مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتين هنالك عليك أن تقسم المسافة بين النسبتين إلى خمسة وحدات ثم انظري إلى النسبة الأقل وأصغى نقطتين أو ثلاثة على النسبة الأقل في هذا الالتقاء مع النسبة الموجودة في العمود الرأسي هذا.
- ٥- اكتب نسبة الذكاء هذه على العلاف في الخانة المحصنة لذلك.
- ٦- الآن أصبح على غلاف الاختبار:
- اسم التلميذة، وعمرها الرمزي، ودرجتها الخام ونسبة ذكائها، وهو ما يخص بعض التدريبات.



• هذه البيانات سوف نستخدمها في تقدير أشياء مهمة في الانتقاء والفرر كالتحصيل المتوقع والتباين بين القدرة والتحصيل.

التقويم:

١- يتم اختيار عشرة متغيرات عشوائية ليقيم بامتخاوح نسبة الذكاء من خلال إعطاء (١٠) درجات خام، وعشرة أعمار زمنية مقابلة

٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة الرابعة

الهدف: تنمية الوعي بمهارة تدوين العمر الزمني ونسبة الذكاء.

الوسيلة: جدول تفريغ بيانات معدة سلفاً من المدرب.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة: تقديم نسخة من جدول تفريغ البيانات لكل متدربة.

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول الموضح أدناه

٣- توضيح كيفية الأسماء التي تم تطبيق الاختبار عليهن بأرقام.

٦- توضيح مكان تسجيل العمر الزمني ونسبة الذكاء.

التقويم يعد هذا النشاط فتح حقق المرجو منه إذا حصل على ١٠٠ / من حجم التدريب على درجة تمكن من ١٠٠ / من الأداء

أولاً: جدول تفريغ البيانات:

الحالة	العمر الرمس	الدرجات الحام للدكاه	سبة الدكاه	العمر للمقل	التحصي للتوقع	التحصي المدل	التباعد الخارجي؟	الحكم يوجد التباعد؟
١	١٠	٢٩	١١٠					
٢	١٢	٣٥	١٢٠					
٣	١١	٢٤	١٠٠					
٤	١٠	٣٣	١١٨					
٥	١٤	٤٠	١٣٠					
٦	١١	٣٤	١٢٠					
٧	١٠	٢٦	١٠٥					
٨	١٧	٢٧	٩٠					
٩	١٤	٣٨	١٢٠					
١٠	١٥	٤١	١٢٥					
١١	١٣	٣٦	١٠٠					
١٢	١٤	٢٩	١٠٠					
١٣	١٠	١٩	٩٥					
١٤	٩	١٨	٩٨					
١٥	٨	٢٠	١١٥					
١٦	١٠	١٦	٩٠					
١٧	١٢	٢٦	١٠٠					
١٨	١٠	٤٠	١٣٥					
١٩	٩	٣٤	١٣٠					
٢٠	١٦	٣٠	١٠٠					

خالص الشكر والتعظيم التالي هو كيفية حساب العمر المقل.

## محتوى الجلسة:

١- تجلس المتدربات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقاً أثناء التطبيق.

٢- يطلب من كل متدربة وضع جدول تفرغ البيانات أمامها.

٣- يقوم المدرب بشرح كيف تستبدل كل متدربة اسمها - باعتبارها مخصص افتراضي قامت بالأداء على الاختبار بعد أن اختارت عمراً زمنياً - من خلال المادة على أسماء المتدربات واحدة تلو الأخرى، فتعطي رقماً يمثلها، ثم تقوم بتسجيله وفي نفس الوقت تسجله الأخريات، وهكذا تتابعها حتى آخر اسم في آخر مجموعة.

٤- بعد التأكد من انتهاء استبدال الأسماء بأرقام، وتسجيل العمر الرمزي أمام كل رقم تصبح جدول تسجيل البيانات مدوناً بها أرقام، والعمر الزمني، ونسبة الذكاء كما هو مدون في الجدول السابق.

\* التقييم: للتأكد من دقة فهم تعليمات المدرب ينادى على كل متدربة واحدة تلو الأخرى ثم يتم سؤالها عن:

مارقمك؟

ما هنالك الافتراضي؟

ما نسبة ذكائك؟

- يتم اختيار أسماء من المتدربات، ثم تسأل عن أرقام حالات بعينها لتجيب عن:

ما العمر المسجل أمام الحالة (٢) مثلاً؟

ما نسبة الذكاء المقابلة للحالة؟

بعد التأكد من دقة فهم تعليمات تدوين البيانات من خلال اختيار (١٠) متدربات عشوائياً يتم الانتقال إلى التدريب التالي

### التقويم:

- ١- يتم اختيار عشرة متدرجات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل.
- ٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على تسجيل البيانات.

## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة الخامسة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب العمر العقلي.

الوسيلة: معادلة حساب العمر العقلي

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع نهاذح يشرحها المدرب.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١- توضع مسحة من جدول تفرغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية

٣- يطلب من المتدربات التركيز على العمر الرمى ونسبة الذكاء للحالة التى سيتم التطبيق عليها.

٤- تسلم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة نسبة الذكاء،

وهي:

نسبة الذكاء = العمر العقلي ÷ العمر الزمى  $\times 100\%$

٥- يتم التدريب على جعل العمر العقلي في الطرف الأيمن وبقيّة متغيرات

المعادلة في الطرف الأيسر، لتصح:

العمر العقلي = نسبة الذكاء  $\times$  العمر الزمني  $\div 100$

٦- يتم إعطاء أمثلة يقوم الملترب بحلها.

٧- أمثلة:

مثال (١): طفل عمره الزمني (١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٠٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء  $\times$  العمر الزمني  $\div 100$

العمر العقلي =  $100 \times 10 \div 100 = 1000 \div 100 = 10$  سنوات.

مثال (٢): طفل عمره الزمني (١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء  $\times$  العمر الزمني  $\div 100$

العمر العقلي =  $120 \times 10 \div 100 = 1200 \div 100 = 12$  سنة.

مثال (٣): طفل عمره الزمني (١٢) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء  $\times$  العمر الزمني  $\div 100$

العمر العقلي =  $120 \times 12 \div 100 = 1440 \div 100 = 14.4$  سنة

مثال (٤): طفل عمره الزمني (١١) سنوات، ونسبة ذكاؤه (٩٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء  $\times$  العمر الزمني  $\div 100$

العمر العقلي =  $90 \times 11 \div 100 = 990 \div 100 = 9.9$  سنة

٨- بعد التأكد من أن المتدربات فهمن ما تقدم يتم التأكد من إعطاء مثال تدريبي يقمن بحله بأنفسهن.

مثال (تدريبي): طفل عمره الزمني (٨) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

$$\text{العمر العقلي} = \text{نسبة الذكاء} \times \text{العمر الزمني} + ١٠٠$$

$$\text{العمر العقلي} = ١٢٠ \times ٨ + ١٠٠ = ٩٦٠ + ١٠٠ = ١٠٦٠ \div ٩.٦ \text{ سنة.}$$

٧- بعد ذلك يطلب من المتدربات القيام بحساب العمر العقلي للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

• جدول تفريغ البيانات

الحالة	العمر الزمني	الدراجات الخام للذكاء	نسبة الذكاء	العمر العقلي	التحصيل المتوقع	التحصيل الفعلي	الانحدار الخارجي	الحكم بوجود الانحدار
١	١٠	٢٩	١١٠	١١				
٢	١٢	٣٥	١٢٠	١٤.٤				
٣	١١	٢٤	١٠٠	١١				
٤	١٠	٣٣	١١٨	١١.٨				
٥	١٤	٤٠	١٣٠	١٨.٢				
٦	١١	٣٤	١٢٠	١٣.٢				
٧	١٠	٢٦	١٠٥	١٠.٥				
٨	١٧	٢٧	٩٠	١٥.٣				
٩	١٤	٣٨	١٢٠	١٦.٨				
١٠	١٥	٤١	١٢٥	١٨.٨				



				١٣	١٠٠	٢٦	١٣	١١
				١٤	١٠٠	٢٩	١٤	١٢
				٩٠٥	٩٥	١٩	١٠	١٣
				٨٠٨	٩٨	١٨	٩	١٤
				٩٠٢	١١٥	٢٠	٨	١٥
				٩	٩٠	١٦	١٠	١٦
				١٢	١٠٠	٢٦	١٢	١٧
				١٣٥	١٣٥	٤٠	١٠	١٨
				١١٧	١٣٠	٣٤	٩	١٩
				١٦	١٠٠	٣٠	١٦	٢٠
حاصل الشكر - الخطوة التالية هي تسجيل التحصيل الفعلي لفترة من قبل للتدريب								

### التقويم:

١- يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب العمر العقل للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

## النشاط التدريبي الثاني

### الجلسة السادسة

المهدف: الوعي بمتغيرات معادلة هاريس (١٩٧٠) وتطبيقها لحساب الصف المتوقع.

الوسيلة: معادلة هاريس (١٩٧٠).

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع مبادئ بشرحها المدرب.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

- ١- توضع نسخة من جدول تفرغ البيانات أمام كل متدربة.
- ٢- يتم تسجيل الصف الفعلي أو التحصيل الفعلي، وذلك كما يملئه المدرب.
- ٣- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية.
- ٤- يطلب من المتدربات التركيز على العمر الرمزي و العمر العقلي للحالة التي سيتم التطبيق عليها.
- ٤- تسلم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة هاريس (١٩٧٠)، وهي:

الصف المتوقع أو التحصيل المتوقع =  $(\text{العمر العقلي} + \text{العمر الرمزي}) \div 3 - 5$

٥- تعطى (٥) أمثلة للتدريب يقوم بحلها المدرب.

٦- يطلب من المتدربات حساب التحصيل المتوقع للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات:

الحالة	العمر الرمزي	الدرجات الحام للذكاء	سبة الذكاء	العمر المطل	التحصيل للتوقع	التحصيل الفعل	التباين الخارجي	الحكم بوجود التباين
١	١٠	٢٩	١١٠	١١	٦٠٧	٥٠٧		
٢	١٢	٣٥	١٢٠	١٤٠٤	٨٠٦	٧		
٣	١١	٢٤	١٠٠	١١	٦	٦		
٤	١٠	٢٣	١١٨	١١٠٨	٦٠٢	٦		
٥	١٤	٤٠	١٣٠	١٨٠٢	١١٠٨	١٠٠٩		
٦	١١	٣٤	١٢٠	١٣٠٢	٧٠٥	٧٠٢		
٧	١٠	٢٦	١٠٥	١٠٠٥	٥٠٣	٤		
٨	١٧	٢٧	٩٠	١٥٣	١٠٩	٨		
٩	١٤	٣٨	١٢٠	١٦٠٨	١٠٠٩	٩		
١٠	١٥	٤١	١٢٥	١٨٠٨	١٢٠٥	١٠٠٢		
١١	١٣	٢٦	١٠٠	١٣	٨	٦٠٥		
١٢	١٤	٢٩	١٠٠	١٤	٩	٧٠٤		
١٣	١٠	١٩	٩٥	٩٠٥	٧٠٤	٤		
١٤	٩	١٨	٩٨	٨٠٨	٣٠٩	٤		
١٥	٨	٢٠	١١٥	٩٠٢	٣٠٨	٣٠٥		
١٦	١٠	١٦	٩٠	٩	٤٣	٢٢		
١٧	١٢	٢٦	١٠٠	١٢	٧	٥		
١٨	١٠	٤٠	١٣٥	١٣٠٥	٧٠٣	٦		
١٩	٩	٣٤	١٣٠	١١٠٧	٥٠٨	٤		
٢٠	١٦	٣٠	١٠٠	١٦	١١	٩		

مخلص الشكر الترتيب التالي هو كمية حساب التباين الخارجي

### التقويم:

يعد هذا الشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التحصيل أو الصف المتوقع للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

## النشاط التدريبي الثاني

### الجلسة السابعة<sup>(٥)</sup>

المهدف. تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد الخارجى والحكم بوجوده.

الوسيلة: طرح التحصيل المتوقع - التحصيل العمل.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع نماذج يشرحها المدرب.

الأنشطة. التطبيق مع المدرب و مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع

متدربات.

الطريقة.

١- توصع نسخة من جدول تفريغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- للحصول على التباعد الخارجى يتم طرح التحصيل العمل من التحصيل

المتوقع.

٣- إذا كان ناتج الطرح واحد صحيح فأكثر فإن الحالة يوجد لديها تباعد

خارجى.

---

(٥) على هذه الجلسة، جلسة ثامنة تهدف إلى مناقشة المتدربين والتحديات فيها تقدم وإتاحة الفرصة لكل التنازلات والمناقشات التى من شأنها إزاله أى عموهى أو لبس.

سابعا: جدول تفريغ البيانات:

الحالة	العمر الرمزي	الدخول الحام للكاد	سنة اللكاد؟	العمر المعق؟	التحصيل التوقع؟	التحصيل الفعلي	التقاعد الخاصي؟	الحكم بوجود التقاعد؟
١	١٠	٢٩	١١٠	١١	٦٧	٥٩	٠٨	لا يوجد
٢	١٢	٣٥	١٢٠	١٤٤	٨٦	٨	٠٦	لا يوجد
٣	١١	٢٤	١٠٠	١١	٦	٦	٠	لا يوجد
٤	١٠	٣٣	١١٨	١١٨	٦٢	٦	٠٢	لا يوجد
٥	١٤	٤٠	١٣٠	١٨٢	١١٨	١٠٩	٠٩	لا يوجد
٦	١١	٣٤	١٢٠	١٣٢	٧٥	٧٢	٠٣	لا يوجد
٧	١٠	٢٦	١٠٥	١٠٥	٥٣	٥	٠٣	لا يوجد
٨	١٧	٢٧	٩٠	١٥٣	١٠٩	١٠	٠٩	لا يوجد
٩	١٤	٣٨	١٢٠	١٦٨	١٠٩	٩	١٩	لا يوجد
١٠	١٥	٤١	١٢٥	١٨٨	١٢٥	١٢٢	٠٣	لا يوجد
١١	١٣	٢٦	١٠٠	١٣	٨	٦٥	١٥	لا يوجد
١٢	١٤	٢٩	١٠٠	١٤	٩	٧٤	١٦	لا يوجد
١٣	١٠	١٩	٩٥	٩٥	٤٧	٤	٠٧	لا يوجد
١٤	٩	١٨	٩٨	٨٨	٣٩	٤	٠١	لا يوجد
١٥	٨	٢٠	١١٥	٩٢	٣٨	٣٥	٠٣	لا يوجد
١٦	١٠	١٦	٩٠	٩	٤٣	٤٢	٠١	لا يوجد
١٧	١٢	٢٦	١٠٠	١٢	٧	٥	٢	لا يوجد
١٨	١٠	٤٠	١٣٥	١٣٥	٧٣	٦	١٣	لا يوجد
١٩	٩	٣٤	١٣٠	١١٧	٥٨	٥٢	٠٦	لا يوجد
٢٠	١٦	٣٠	١٠٠	١٦	١١	١٠٨	٠٣	لا يوجد

خالص الشكر

### التقويم:

يعد هذا الشاغل التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التباعد الخارجى والحكم بوجوده للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.





البرنامج التدريبي

القسم الثاني

## **الانشطة وجلسات التدريب**



## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة الثامنة

المهدف معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل  
لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل

الوسيلة: كروت بها أسماء الاختبارات.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع المدحة والمناقشة

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع  
متدربات.

الطريقة: توضع نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في القسم  
اللفظي، والاختبارات الفرعية في القسم العمل مع كل متدربة.

٢- يتم توضيح لأسماء هذه الاختبارات تأييدا لما بين أيديهن

٣- يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتها في المجموعة عن أسماء اختبارات  
القسمين اللفظي والعمل

٤ يتنقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا عن أسماء الاختبارات  
بالقسمين لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب

٥- عندما يتأكد المدرب من إتقان المتدربات لمعرفة لأسماء الاختبارات في  
القسمين، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب

## محتوى الجلسة

- التباعد الداخل يعنى الانحراف بين العمليات والقدرات الداخلية؛ أى داخل الطفل.

- الطفل العادى هو الذى لا يوجد لديه فرق دال إحصائيا، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية؛ حيث يكون لديه اتساق فى نمو أو مضمح هذه العمليات أو القدرات، بينما الطفل ذو الصعوبة فى التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلماء هذه الفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلماء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل النظرى للصعوبة، ولم يتحقق تواجده فى كل الدراسات التجريبية.

- فى النهاية هناك العديد من الدراسات التى تأخذ بهذا المحك عند انتقائها وتعرفها على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأنه محك معتبر فى العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.

- نقوم فكرة حساب التباعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثانى على نكتة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم اللفظى من مقياس وكسلر تعتمد على عمليات وقدرات الاستدلال التجريدى والتذكر لسلاسل للمعلومات، بينما العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم العمل من مقياس وكسلر تعتمد على معالجة الأشياء الثلاثية فى الفراغ والرموز الشكلية.

- يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين، القسم اللفظي ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العمل ويتكون من (٦) اختبارات.

- القسم اللفظي يتكون من الاختبارات الآتية:

١- المفردات ٢- للمعلومات. ٣- المتشابهات. ٤- المهم. ٥- الحساب. ٦- مدى الأرقام أو الذاكرة.

- القسم العمل يتكون من الاختبارات الآتية:

١- تصميم المكعبات. ٢- تجميع الأشياء. ٣- ترتيب الصور. ٤- تكميل الصور.

٥- المتاهات. ٦- الشفرة.

•التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

## النشاط التدريبي الأول

### الجلسة التاسعة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

الوسيلة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع المذجة والمناقشة

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة.

١- توضع نسخة من جدول مدون به أسماء الاختبارات الفرعية في كل قسم والدرجات أسفل كل اختبارات لعدد من الحالات قدره (٢٠) حالة.

٢- يطلب من المتدربات الجمع الأفقي لدرجات كل حالة على اختبارات القسم اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع أمام الحالة.

٣- يطلب من المتدربات الجمع الرأسي لدرجات كل الحالات على اختبارات القسم اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع.

٤ يتم تسجيل المجموع الناتج من الخطوة السابقة، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابي للأداء على الجانب اللفظي.

٥- يتبقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب عن قيمة المتوسط الذي تم التوصل إليه ومقارنته بما حصلت عليه الساتلة.

٦ بعد التأكد من القيمة الصحيحة يطلب من المتدربين حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العمل من قبل المتدربين نفس الطريقة السابقة، وتدوين النتائج في الجدول أدناه<sup>(٥)</sup>

البيان	اختبارات القسم المعطى						اختبارات القسم العمل						مجم
	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح	ط	ك	ل	ن	
١	١١	٨	١٠	٨	٧	٧	٥٦	١٥	١٣	١٣	١٢	١٠	٧٣
٢	٩	١٠	٨	٩	٧	٧	٥٠	١٤	١٤	١٢	١٢	١٣	٧٩
٣	١٢	٩	١٠	٩	٨	٨	٥٦	١٣	١٦	١٤	١٣	٨	٧٥
٤	١٠	٨	٨	٦	٦	٦	٤٤	١٢	١٠	١٥	١٢	١١	٧٠
٥	٧	٧	٩	٧	٧	٧	٤٤	١١	١٠	١٠	٧	١١	٥٩
٦	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٤٨	١٥	١١	١٢	١٤	١٠	٧٨
٧	٩	٩	١٠	٩	٨	٨	٥٣	١٢	١٦	١١	١٠	١٥	٧٤
٨	٦	٧	٨	٦	٦	٦	٣٩	١٣	١٠	١٥	١٢	١٠	٧٠
٩	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٤٢	١٣	١٦	١٤	٧	١٢	٧٢
١٠	٨	٨	١٠	٨	٨	٨	٥٠	٨	١٢	١٢	١٢	١١	٦٥
١١	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٥٤	١٠	١٢	١٠	٩	١٣	٦٤
١٢	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٤٨	١٠	١٤	١٣	١٢	١٣	٧٢
١٣	١١	٦	١٠	٦	٦	٦	٤٥	١٤	١٣	١٤	١٣	١٢	٧٩
١٤	١٠	٧	٩	٧	٧	٧	٤٧	١٠	١١	١٤	١٢	١٣	٧١
١٥	٨	٨	١٠	٨	٨	٨	٥٠	١٣	١٢	١٣	١٠	١١	٧٣
١٦	١٠	٩	٩	٩	٩	٩	٥٥	١٣	١٢	١١	٩	١٥	٦٩
١٧	١٢	٨	٩	٨	٨	٨	٥٣	١٠	١٠	١٢	١٢	١٠	٦٦
١٨	١١	٧	١٢	٧	٧	٧	٥٦	١٤	١٥	١٣	٧	١٣	٧٦
١٩	١٢	٦	٧	٦	٦	٦	٤٣	١٤	١٤	١٥	١٢	١٠	٧٥
٢٠	١١	٧	١١	٧	٧	٧	٥٠	١٤	١٢	١٤	٧	١٢	٧٤
م	٤٨.٧						٧١.٧						

(٥) أ- الثمرات ب- المنشآت ج- الفهم د- المعلومات هـ- الحساب و- مدى الأرقام  
ز- تصميم الكعكات ح- تجميع الأشياء ط- تكميل الصور ك- ترتيب الصور ل- الترميز ن-  
النتائج م- المتوسط

## التقويم

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العمل الذي لم يتم التدريب عليه.



## النشاط التدريبي الثاني

### الجلسة العاشرة

زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم اللغوي واختبارات القسم العمل.

الوسيلة: معادلة حساب الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

- ١- توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة في كل من قسمي المقياس، والمتوسط الذي تم حسابه في التدريب السابق.
- ٢- يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات القسم اللفظي لكل حالة من الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج في كل حالة في العمود المجاور.
- ٣- يطلب من المتدربات تربيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذي تم الحصول عليه في الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تربيع القيمة في العمود المجاور.
- ٤- جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على عدد أفراد الحالات - ١، ثم إيجاد الجذر التربيعي للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعياري.

٥- سجل قيمة الانحراف المعياري الناتج في الصف الأخير من الجدول الموضح أدناه تمهيدا لاستخدامه في حساب الدرجات المعيارية.

جدول تفريغ البيانات<sup>(٥)</sup>:

اختبارات القسم المعطى			اختبارات القسم المعطى			البيان	
أ	ب	ج	أ	ب	ج		
٧٣						٥١	١
٧٩						٥٠	٢
٧٥						٥٦	٣
٧٠						٤٤	٤
٥٩						٤٤	٥
٧٨						٤٨	٦
٧٤						٥٣	٧
٧٠						٣٩	٨
٧٢						٤٢	٩
٦٥						٥٠	١٠
٦٤						٥٤	١١
٧٢						٤٨	١٢
٧٩						٤٥	١٣
٧١						٤٧	١٤
٧٣						٥٠	١٥
٦٩						٥٥	١٦
٦٦						٥٣	١٧
٧٦						٥١	١٨
٧٥						٤٣	١٩
٧٤						٥٠	٢٠
٥.٢			ع	٤٦	ع		

(٥) أ- مجموع درجات اختبارات القسم المعطى ب- الدرجة المتوسط ج- مربع الفرق  
د- مجموع درجات اختبارات القسم المعطى هـ- الدرجة المتوسط و- مربع الفرق.

### التقسيم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقلدو بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم العمل

## النشاط التدريبي الثاني

### الجلسة الحادية عشر

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي.

الوسيلة: الدرجة - المتوسط + الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة..

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة.

١- توضع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن مجموع درجات أداء كل حالة من الحالات العشرين على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي.

٢- يتم التدريب على حساب الدرجات المعيارية للأداء على القسم اللفظي فقط كما يلي:

- طرح المتوسط من كل درجة وتسجل في العمود المجاور.

- تقسم كل درجة نتجت من الخطوة السابقة على الانحراف المعياري، ثم تسجل النتائج في العمود الثالث، لتمثل الدرجات المعيارية، وذلك كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات<sup>(٥)</sup>:

البيان	القسم اللغوى			القسم العمل		
	أ	ب	ج	د	هـ	و
١	٥٦		٠ ٥٥	٧٣		٠.٢٥
٢	٥٠		٠ ٢٩	٧٩		١ ٤١
٣	٥٦		١.٥٨	٧٥		٠.٦٤
٤	٤٤		١ ٠٠-	٧٠		٠.٣٣-
٥	٤٤		١.٠٠	٥٩		٢ ٤٥-
٦	٤٨		٠.٦٤-	٧٨		١.٢١
٧	٥٣		٩٣.	٧٤		٠ ٤٤
٨	٣٩		٢.٠٨-	٧٠		٠ ٣٣-
٩	٤٢		١.٤٣-	٧٢		٠.٠٦
١٠	٥٠		٠.٢٩	٦٥		١.٢٩-
١١	٥٤		١.١٥	٦٤		١ ٤٨-
١٢	٤٨		١٤ -	٧٢		٠.٠٦
١٣	٤٥		٠.٧٩-	٧٩		١ ٤١
١٤	٤٧		٠.٣٦-	٧١		٠ ١٣-
١٥	٥٠		٠.٢٩	٧٣		٠ ٢٥
١٦	٥٥		١ ٣٧	٦٩		٠.٥٢-
١٧	٥٣		٠.٩٣	٦٦		١.١٠-
١٨	٥١		٠.٥٠	٧٦		٠.٨٣
١٩	٤٣		١.٢٢-	٧٥		٠.٦٤
٢٠	٥٠		٠.٢٩	٧٤		٠.٤٤

(٥) أ- مجموع درجات اختبارات القسم اللغوى. ب- الدرجة- المتوسط ج- الدرجة المعيارية  
د- مجموع درجات اختبارات القسم العمل. هـ- الدرجة- المتوسط و- الدرجة المعيارية

## التقييم

- ١- يمد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم العمل

## النشاط التربوي الثاني

### الجلسة الثانية عشرة

المهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التاعد الداخل باستخدام النموذج الثنائي والحكم بتواجده.

الوسيلة: الدرجة المعيارية للقسم العملي - الدرجة المعيارية للقسم اللفظي.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع المدجة والمناقشة..

الأنشطة: التطبيق مع المدرس في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١- توضع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن الدرجات المعيارية لكل حالة في القسمين اللفظي والعمل.

٢- يطلب من كل متدربة طرح كل درجة ناتجة في الخطوة السابقة في القسم اللفظي من الدرجة المقابلة في القسم العملي، وذلك كم هو موضح بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات<sup>(\*)</sup>:

البيان	التباين			الحكم
	أ	ب	ج	
١	٠,٥٥	٠,٢٥	٠,٣٠-	
٢	٠,٢٩	١,٤١	١,١٢	يوجد
٣	١,٥٨	٠,٦٤	٠,٩٥-	
٤	١,٠٠-	٠,٣٣-	٠,٦٨	
٥	١,٠٠-	٢,٤٥-	١,٤٤-	
٦	٠,١٤-	١,٢١	١,٣٦	يوجد
٧	٩٣.	٠,٤٤	٠,٤٩-	
٨	٢,٠٨-	٠,٣٣-	١,٧٥	يوجد
٩	١,٤٣-	٠,٠٦	١,٤٩	يوجد
١٠	٠,٢٩	١,٢٩-	١,٥٨-	
١١	١,١٥	١,٤٨-	٢,٦٣-	
١٢	١٤.-	٠,٠٦	٠,٢٠	
١٣	٠,٧٩-	١,٤١	٢,١٩	يوجد
١٤	٠,٣٦-	٠,١٣-	٠,٧٢	
١٥	٠,٢٩	٠,٢٥	٠,٠٤-	
١٦	١,٣٧	٠,٥٢-	١,٨٩-	
١٧	٠,٩٣	١,١٠-	٢,٠٣-	
١٨	٠,٥٠	٠,٨٣	٠,٣٢	
١٩	١,٢٢-	٠,٦٤	١,٨٥	يوجد
٢٠	٠,٢٩	٠,٤٤	٠,١٥	

(\*) أ = الدرجات المعيارية لاختبارات القسم للعطى

ب = الدرجات المعيارية لاختبارات القسم العلمي

ج = مانع الطرح



٣- إذا كان ناتج طرح درجة القسم المغطى من درجة القسم العمل هو درجة معيارية فأكثر فإنه يكون قد تحقق شرط التباعد الداخلى.

التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى حساب التباعد والحكم بتواجده.

## النشاط التدريبي الثالث

### الجلسة الثالثة عشرة

**الهدف** معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل المتضمنة في النموذج الثلاثي لسانتاين (١٩٧٤).

**الوميلة:** قائمة بها أسماء الاختبارات.

**الإستراتيجية:** المحاضرة.

**الأنشطة:** التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

**الطريقة:** توضع نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في العوامل الثلاثة والمتثلة في عامل المكابية، وعامل الفهم، وعامل التتابعة.

٢- يتم توضيح أسماء هذه الاختبارات تأييداً لما بين أيديهن، والفكرة التي يتم في ضوئها القول بالتتابع.

٣- يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتها في المجموعة عن أسماء الاختبارات بكل عامل من العوامل الثلاثة

٤- يتلقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالاً عن أسماء الاختبارات التي تنتمي إلى كل عامل من العوامل الثلاثة لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب.

٥- عندما يتأكد المدرب من إتقان المتدربات لمعرفة لأسماء الاختبارات في كل عامل من العوامل الثلاثة، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب.

## •التقويم:

١ يعد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة أسماه اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة.

## •محتوى الحلقة:

- التباعد الداخلي يعني الانحراف بين العمليات والقدرات الداخلية؛ أي داخل الطفل.

- الطفل العادي هو الذي لا يوجد لديه فرق دال إحصائي، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية؛ حيث يكون لديه اتساق في نمو أو نضج هذه العمليات أو القدرات، بينما الطفل ذو الصعوبة في التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلماء هذه المفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلماء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل النظري للصعوبة، ولم يتحقق تواجده في كل الدراسات التجريبية.

- في النهاية هناك العديد من الدراسات التي تأخذ بهذا المحك عند انتقاها وتعرفها على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأنه محك معتبر في العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.

- تقوم فكرة حساب التباعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثلاثي على تكتة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل المكانية من مقياس وكسلر تعتمد على عملية معالجة الأشياء ذات الأبعاد الثلاثية في الفراغ دون ترتيب أو تعاقب، بينما العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل الفهم هي استخدام المفاهيم والاستدلال التجريدي، أما العمليات والقدرات الداخلية التي

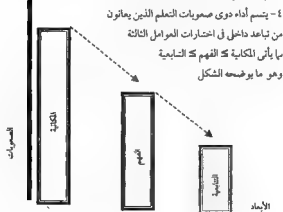
تكمّن خلف الأداء على اختبارات عامل. التابعة فهي القدرة على تذكر سلاسل متتابعة من المثيرات البصرية والسمعية.

- يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين، القسم اللفظي ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العمل ويتكون من (٦) اختبارات، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة عوامل، هي:

١- عامل المكانيّة Spatial Factor. ويتكون من اختبارات تصميم المكعبات، تكميل الصورة، وتجميع الأشياء.

٢- عامل الفهم Conceptual ويتكون من اختبارات الفهم والمفردات والمنتشبات.

٣- عامل التابعة Consequential ويتكون من اختبارات مدى الأرقام والحساب والشفرة.



وصف أداء ذوي صعوبات التعلم على العوامل الثلاثة (المكانيّة والفهم والتابعية)

## النشاط التدريبي الثالث

### الجلسة الرابعة عشرة

المسهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في منتصف مائتين الثلاثين (١٩٧٤).

الوسيلة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع المراجعة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١- توضع نسخة من جدول مدون به أسماء الاختبارات الفرعية في كل عامل من العوامل الثلاثة لعشرين حالة مفترضة كما هو موضح بالجدول أدناه.

٢- يطلب من المتدربات الجمع الأعلى لدرجات اختبارات عامل المكانية.

٣- يطلب من المتدربات الجمع الرأسي لدرجات اختبارات عامل المكانية

٤- يتم تسجيل المجموع الناتج، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات عامل المكانية.

جدول الاختبارات وجمع الأبعاد<sup>(٥)</sup>:

الترتيب	اختبارات الكتابة			مجم	اختبارات التلخيص			مجم	اختبارات الطباعة			مجم
	1	2	3		4	5	6		7	8	9	
1	11.00	12.00	13.00	36.00	1	1.1	1.0	2.1	2.00	3.00	4.00	9.00
2	11.00	11.00	10.00	32.00	1	1	1	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
3	10.00	11.00	12.00	33.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
4	12.00	13.00	14.00	39.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
5	13.00	14.00	15.00	42.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
6	14.00	15.00	16.00	45.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
7	15.00	16.00	17.00	48.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
8	16.00	17.00	18.00	51.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
9	17.00	18.00	19.00	54.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
10	18.00	19.00	20.00	57.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
11	19.00	20.00	21.00	60.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
12	20.00	21.00	22.00	63.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
13	21.00	22.00	23.00	66.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
14	22.00	23.00	24.00	69.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
15	23.00	24.00	25.00	72.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
16	24.00	25.00	26.00	75.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
17	25.00	26.00	27.00	78.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
18	26.00	27.00	28.00	81.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
19	27.00	28.00	29.00	84.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
20	28.00	29.00	30.00	87.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
21	29.00	30.00	31.00	90.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
22	30.00	31.00	32.00	93.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
23	31.00	32.00	33.00	96.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
24	32.00	33.00	34.00	99.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
25	33.00	34.00	35.00	102.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
26	34.00	35.00	36.00	105.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
27	35.00	36.00	37.00	108.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
28	36.00	37.00	38.00	111.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
29	37.00	38.00	39.00	114.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
30	38.00	39.00	40.00	117.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
31	39.00	40.00	41.00	120.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
32	40.00	41.00	42.00	123.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
33	41.00	42.00	43.00	126.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
34	42.00	43.00	44.00	129.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
35	43.00	44.00	45.00	132.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
36	44.00	45.00	46.00	135.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
37	45.00	46.00	47.00	138.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
38	46.00	47.00	48.00	141.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
39	47.00	48.00	49.00	144.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
40	48.00	49.00	50.00	147.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
41	49.00	50.00	51.00	150.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
42	50.00	51.00	52.00	153.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
43	51.00	52.00	53.00	156.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
44	52.00	53.00	54.00	159.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
45	53.00	54.00	55.00	162.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
46	54.00	55.00	56.00	165.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
47	55.00	56.00	57.00	168.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
48	56.00	57.00	58.00	171.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
49	57.00	58.00	59.00	174.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
50	58.00	59.00	60.00	177.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
51	59.00	60.00	61.00	180.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
52	60.00	61.00	62.00	183.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
53	61.00	62.00	63.00	186.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
54	62.00	63.00	64.00	189.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
55	63.00	64.00	65.00	192.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
56	64.00	65.00	66.00	195.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
57	65.00	66.00	67.00	198.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
58	66.00	67.00	68.00	201.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
59	67.00	68.00	69.00	204.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
60	68.00	69.00	70.00	207.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
61	69.00	70.00	71.00	210.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
62	70.00	71.00	72.00	213.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
63	71.00	72.00	73.00	216.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
64	72.00	73.00	74.00	219.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
65	73.00	74.00	75.00	222.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
66	74.00	75.00	76.00	225.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
67	75.00	76.00	77.00	228.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
68	76.00	77.00	78.00	231.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
69	77.00	78.00	79.00	234.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
70	78.00	79.00	80.00	237.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
71	79.00	80.00	81.00	240.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
72	80.00	81.00	82.00	243.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
73	81.00	82.00	83.00	246.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
74	82.00	83.00	84.00	249.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
75	83.00	84.00	85.00	252.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
76	84.00	85.00	86.00	255.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
77	85.00	86.00	87.00	258.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
78	86.00	87.00	88.00	261.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
79	87.00	88.00	89.00	264.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
80	88.00	89.00	90.00	267.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
81	89.00	90.00	91.00	270.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
82	90.00	91.00	92.00	273.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
83	91.00	92.00	93.00	276.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
84	92.00	93.00	94.00	279.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
85	93.00	94.00	95.00	282.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
86	94.00	95.00	96.00	285.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
87	95.00	96.00	97.00	288.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
88	96.00	97.00	98.00	291.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
89	97.00	98.00	99.00	294.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
90	98.00	99.00	100.00	297.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
91	99.00	100.00	101.00	300.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
92	100.00	101.00	102.00	303.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
93	101.00	102.00	103.00	306.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
94	102.00	103.00	104.00	309.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
95	103.00	104.00	105.00	312.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
96	104.00	105.00	106.00	315.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
97	105.00	106.00	107.00	318.00	1	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	5.00	10.00
98	106.00	10										

البعد	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
المكانية	٤٦,٢	
الفهم	٢٠,١	
التابعة	١٥,٥	

### التقويم

١- يعد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريس الكلية على درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات عامل الفهم، واختبارات عامل التابعة التي لم يتم التدريس عليها.

## النشاط التدريبي الثالث

### الجلسة الخامسة عشرة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في تصنيف مانتاين (١٩٧٤).

الوسيلة: معادلة حساب الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

#### الطريقة:

- ١- توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة في كل عامل من العوامل الثلاثة، والمتوسط الذي تم حسابه في التدريب السابق.
- ٢- يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات عامل المكانية لكل الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج لكل حالة في العمود المجاور.
- ٣- يطلب من المتدربات تبيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذي تم الحصول عليه في الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تبيع القيمة في العمود المجاور.
- ٤- جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على (عدد أفراد الحالات - ١)، ثم إيجاد الجذر التربيعي للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعياري.
- ٥- سجل قيمة الانحراف المعياري في الجدول المرفق تمهيدا لاستخدامه في حساب الدرجات المعيارية.



جدول درجات الأبعاد الثلاثة (80)

البيد	الدرجات السلبية				الدرجات الموجبة				الدرجات الصفرية			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1				1%				9%				
2				1%				9%				
3				1%				9%				
4				1%				9%				
5				1%				9%				
6				1%				9%				
7				1%				9%				
8				1%				9%				
9				1%				9%				
10				1%				9%				
11				1%				9%				
12				1%				9%				
13				1%				9%				
14				1%				9%				
15				1%				9%				
16				1%				9%				
17				1%				9%				
18				1%				9%				
19				1%				9%				
20				1%				9%				
21				1%				9%				
22				1%				9%				
23				1%				9%				
24				1%				9%				
25				1%				9%				
26				1%				9%				
27				1%				9%				
28				1%				9%				
29				1%				9%				
30				1%				9%				

(\*) أ= مجموع درجات البعد. ب= الدرجة - المتوسط. ج= مربع (الدرجة - المتوسط)

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد:

البعد	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
المكانية	٤٦,٢	٣,٩
الفهم	٢٠,١	٤,٦
التتبعية	١٥,٥	١,٥

التقويم: حساب الانحراف المعياري لمجموع درجات أداء العشرين حالة في اختبارات كل من عامل الفهم وعامل التتبعية الذين لم يتم التدريب عليها، ويكون التدريب قد حقق المرجو منه إذا توصل إلى ١٠٠٪ من مجمل أفراد المتدربين للقيمة الصحيحة للانحراف المعياري لكل بعد.

## النشاط التدريبي الثالث

### الجلسة السادسة عشرة

الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب الدرجات المعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجود التناعد الداخلي.

الوسيلة: (الدرجة - المتوسط) ÷ الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع تدريبات.

الطريقة:

١- توضع نسخة من الجدول السابق به عمود مجموع درجات أداء كل حالة من الحالات العشرين.

٢- يطلب من كل متدربة طرح المتوسط من كل درجة، وتسجيل الناتج في العمود المجاور.

٣- يطلب من كل متدربة قسمة كل درجة مانحة في الخطوة السابقة على الانحراف المعياري وتسجيل الناتج أمام كل حالة، فتكون الدرجة الناتجة هي الدرجة المعيارية المقصودة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول درجات الأبعاد الثلاثة<sup>(٥)</sup>:

المتغير	المتابعة			المتهم			المتابعة			
	ع	ص	ا	ع	ص	ا	ع	ص	ا	
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,٢٢		٢٦,٢٠	٠,٢٦		١٦,٠٠	١
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,٢٢		١٦,٠٠	٠,٢٦		١٦,٠٠	٢
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,١٢		١٦,٠٠	٠,٢٦		١٦,٠٠	٣
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,١٢		١٦,٠٠	٠,٢٦		١٦,٠٠	٤
	٠,٢٦		١٦,٠٠	٠,٢٢		٢٢,٠٠	٠,٢٦		١٢,٠٠	٥
	١,١٦		١٦,٠٠	٠,٢٢		٢٢,٠٠	٠,٢٦		١٦,٠٠	٦
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,٠٢		٢٦,٠٠	٠,٠٢		١٦,٠٠	٧
	٠,٢٦		١٦,٠٠	٠,١٢		٢١,٠٠	٠,٢٦		١٢,٠٠	٨
	١,٠٢		١٦,٠٠	٠,١٢		٢١,٠٠	٠,٢٦		١٦,٠٠	٩
	٠,٢٦		١٦,٠٠	٠,٢٢		٢٢,٠٠	٢,٠٢		٢٦,٠٠	١٠
	١,٠٢		١٦,٠٠	١,٢٢		١٦,٠٠	١,٠٢		١٦,٠٠	١١
ا	١,٢٦		١٢,٠٠	٠,٢٢		٢٢,٠٠	١,٢٢		٢١,٠٠	١٢
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,٠٢		١٦,٠٠	١,٠٢		١٢,٠٠	١٣
	١,١٦		١٦,٠٠	٠,٢٢		٢٢,٠٠	١,٢٢		٢١,٠٠	١٤
	١,١٦		١٦,٠٠	٠,٢٢		٢٢,٠٠	١,٢٢		٢١,٠٠	١٥
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,٢٢		١٢,٠٠	١,٢٢		٢١,٠٠	١٦
ب	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,٠٢		٢٦,٠٠	١,٢٢		٢١,٠٠	١٧
ب	٠,٢٦		١٦,٠٠	٠,١٢		٢١,٠٠	١,١٢		٢١,٠٠	١٨
	٠,٢٦		١٦,٠٠	٠,٢٢		١٦,٠٠	٠,١٢		١٦,٠٠	١٩
	٠,٢٦		١٦,٠٠	١,٢٢		١٢,٠٠	٠,١٢		١٦,٠٠	٢٠

(٥) أ = مجموع درجات البعد ب - الفرجة - المتوسط ج - الفرجة المعيارية = حالات يوجد لديها تباعد داخلي.

#### ٤- الحكم بوجود التباعد الداخلي:

يتحقق وجود التباعد الداخلي لدى الحالة إذا كانت:

الدرجة المعيارية لعدد المكانية  $\leq$  الدرجة المعيارية لعدد الفهم  $\leq$  الدرجة المعيارية لعدد التناحية  
التقويم

١- بعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الدرجات المعيارية للأداء على عامل المكانية وعامل الفهم عامل التناحية الذين لم يتم التدريب عليهما، ودقة الحكم على وجود التباعد الداخلي.

#### الخلاصة :

بعد استطلاع وقراءة البيانات الإحصائية الخاصة بمحك التباعد الخارجي، والنموذج الثلاثي لبانانين - المعدل (١٩٧٤) يمكننا الحكم بأن الحالات (١٢) و (١٧) و (١٨) هي حالات صعوبة في التعلم شرط أن تكون هذه الحالات لا تعاني من أية إعاقة من الإعاقات التي تضمنها محك الاستعداد وطبقا لما هو مبين في هذا الكتاب، وكذلك في ضوء مفهوم سليات (٢٠١١) لصعوبات التعلم والمكونات المستخلصة من التعريف.

وبناء على ما تقدم، فإن نسبة انتشار العسوية لدى هذه العينة ١٥٪

٢- هناك من العلماء من يعتبر تحقق وقوع العسوية في حالة تحقق محك التباعد الخارجي فقط دون النظر والاعتبار لمحك التباعد الداخلي، إلا أن الباحث يرى أنه لا مانع من الأحد في الاعتبار لمحك التباعد الداخلي إذا توفرت الأداة المقتنة على البيئة كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل، أو مطارية إليسوي للقدرات النفس لغوية، أو مطارية مايكست أو... الخ؛ إذ توجد العديد من الدراسات التي تضمنه على الاعتبار.

٣- نظرا لأن تقدير محك التباعد الخارجى يحتاج لتقديره اختبارات مرجعة لمعيار، ونظرا لعدم وجود مثل هذا النوع من الاختبارات فى البيئة العربية، نظرا لكل ما تقدم، فإنه لا مانع من استخدام المتوسط على الاختبارات المرجعة لمحك برعم النهى المشدد لاستخدام المتوسط التحصيل عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، وحالما استخدم هذا الإجراء مع خطئه فإنه لا بد من التحقق من أن يكون ذكاء التلميذ متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانى من أية إعاقة من الإعاقات الواردة فى محك الاستبعاد فما لا يترك كله لا يترك كله، وهذا أيسر الأخطاء، إلى أن تستكمل البنية الأساسية لاختبارات الصعوبة المرجعة لمعيار.

تم بحمد الله

## الخاتمة

ليس من إلف البشر الكمال، وليس قيا بولفه أو نصفه أو ندبجه نتاج يتصف بالكمال؛ لأن العرع تصور الأصل، والأصل بشر، وعليه فإن ما أوردناه هنا ما من شك سيوصف بالنقص، لكن يبقى لي شرف المحاولة.

وكتنا هذا حاولنا من خلاله سد جزء من النقص في برامج إعداد الدارسين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم.

ولقد حاولنا قدر جهدنا في هذا الكتاب أن نحى المحى العمل والتطقي، والإفاضة في البيان التدريسي لكل مهارة نلوا الأخرى حتى يستطيع من اتعت من الدراسة النظامية أن يدرب نفسه، الأمر الذي اضطرنا للإطالة في كثير من الأحيان، ولا هدف لنا سوى الإفاضة لكيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم من المصنول الدراسية العادية، هذا الانتقاء الذي يشاع عنه خطأ بتشخيص صعوبات التعلم!!!!

لقد كان منحاي الإفاضة، ومبتعاي أن يكون التدريب الميداني واقع فعل تعاطم من خلاله الإفاضة التطبيقية بعيدا عن الأداء الشكلي.

إنني وأنا أغادر آخر ما يكتب في هذا الكتاب ألتمس عذرا من القاري، إن شاب ما كتبت سهو أو خطأ أو نسيان، أن يرسل لي يعملني حتى أصحح ما سوف أكتبه

إن شاء الله في كتابنا القادم والذي يدور حول التدريب الميداني لتشخيص صعوبات التعلم.

وفي النهاية إنني لأجأ إلى الله رافعا أكف الضراعة بالمخرج والمخرج أن يُسكن  
نفسى على التقى والتجرد، وأن أجِد من القراء مصححا أصحح به خطأى ورشدا  
أجره به عواري، والله إذ أدعوه في النهاية أن يوفقنا لما يحبه ويرميه.

**المؤلف**



## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد (١٤١٩هـ) الإشراف المعلمي والعيادي. القاهرة. دار الفكر العربي.  
الأسدي، محمد حامد (١٤٠١هـ). الإشراف التربوي الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

توفيق، زكريا (١٩٩٣) صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطة عمان. مجلة كلية التربية بسلطة عمان، ٢٠، ٢٣٥-٢٦٥

حنسي، هويدا (١٩٩٢). برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي "دراسة تجريبية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية

الحطيط، جمال و البستجي، مراد (٢٠٠٩). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية (الأردن)، ٣٣(١)، ٨٢-١٢٢.

رفاعي، ناريان و سالم، محمود عوض الله (١٩٩٣) دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مجلة معوقات الطفولة بجامعة الأزهر، ٢(١)، ١٨١-٢٢٨.

المراد، فيصل (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية- نفسية) مجلة رسالة

الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١١ (٣٨) .

١٢١ ١٧٨

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٢). دراسة لبعض التأثيرات المرتبطة بصعوبات التعلم. رسالة ماجستير (غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية بينها، جامعة الرقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٦). تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه (غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية منها، جامعة الرقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٨) دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستغلاي وتقدير الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة . مجلة كلية التربية بها، ٩ ، (٣٤)، ١١٢-١٦٥

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢) صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها . والطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). دراسة تحليلية نافذة من مطور تاريخي لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولاً لمفهوم متكامل. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، (٢٨)، ١١٢-١٧٤ .

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان ، ٨(١)، ٧٥-١١ .

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) التأثير البصري الحركي وثلف خلايا المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والعاديين "دراسة نهائية". مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي

صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً في ضوء الأدلة على احتياجهم  
جشطالت البصري الحركي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، ٢  
(١٣٣)، ٢٦٥-٣١٢.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها.  
القاهرة: دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالدافع للإنجاز والدكاء  
ونوع التعليم. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ١٢ (٣)، ١١٩-١٤٥

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦) العصب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع العصب  
ونوعية التعليم لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية. مجلة كلية التربية  
جامعة قناة السويس بالإسماعيلية، ٥، ٨٥-١٤٨.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). في صعوبات التعلم الوعية الديسلكسيا "رؤية  
نفس/ عصبية". القاهرة: دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية الوعي لدى  
المشرفات التربويات بمحافظة خميس مشيط ببعض مهارات تشخيص  
صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية  
التربية جامعة حلوان، ١٣ (٣)، ١١٧-١٦٠.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨) صعوبات التعلم النهائية. الطبعة الأولى. القاهرة:  
دار عالم الكتب.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨). فعالية برنامج في علاج قصور التجهيز المعنوي في  
ضوء نظرية فرويدي القصور المزروح لدى عينة من التلاميذ  
الديسلكسيين بالنصف الرابع الابتدائي. تحت النشر بمجلة كلية التربية  
جامعة الأزهر

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض  
معلبات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالملكة العربية  
السعودية ببعض مهارات تقدير محكي اتعاود الخارجي والداخلي عند  
استقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية". مجلة كلية  
التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). الفروق في عمليات التجهيز القويمي وسرعة التسمية لدى الأطفال الديسلكيين والعاديين "دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج". تحت النشر بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). سيكولوجية اللغة والطفل ط٢، القاهرة. دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم الأدوات والإجراءات. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

سمعان، وهيب ومرسي، محمد مير (١٩٧٥). الإدارة التعليمية الحديثة. القاهرة. عالم الكتب.

شعلان، محمد سليمان (١٩٨٧). الإدارة العلمية والإشراف الفني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

شلمي، هالية السادات (٢٠٠١) كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صقر، السيد أحمد (١٩٩٢) بمض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا

عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠٠٢) برنامج علاجي مقترح للتعلم على صعوبات الفهم القرائي والكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة (مصر)، ١٦، ٧٩-١١٧.

عبد الفتاح، فوقيه (٢٠٠٤). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤ (٤٢)، ٢٠٧ - ٢٧٠.

صعلان، عفاف محمد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب

القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٢٠٨، (١)، ٢٥١

العدل، عادل محمد محمود (١٩٩٢). فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على

صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثاني الإعدادي. مجلة اتحاد

الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٩، ٦٥-٩٣.

عواد، أحمد (١٩٨٨). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ

المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير مشورة، مكتبة

كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

عواد، أحمد (١٩٩٢). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ

المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير مشورة، مكتبة

كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

القياس، مصطفى (٢٠٠٦). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات

القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات

العربية للتربية وعلم النفس، ١٤، (١)، ١٢-٧٥.

كامل، محمد علي (١٩٩٤). فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم السانحة

عن الخلل الوظيفي البسيط بالمنح "دراسة" سيكوميترية. رسالة دكتوراه

غير مشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفى محمد (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات

التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، (٩)، ٢١٢-

٢٥٠.

وزارة المعارف السعودية (١٤١٩هـ). دليل المشرف التربوي. مكتبة وزارة التربية

والتعليم، المملكة العربية السعودية.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Audrey A. & Trainor,A.A.(2007).Perceptions of adolescent girls with LD regarding self determination Postsecondary transition planning *Leaning Disability Quarterly*, 32(30),512-525.
- Baker,L.(1982).An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in learning and learning disabilities*,2(1)27-33.
- Bannatyne, A. (1968). Diagnosing learning disabilities and wrning remedial prescriptions. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 242- 249.
- Bannatyne, A. (1971). Language, reading, and learning disabilities. Spring. eld, IL. Charles C.Thomas.
- Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 272-274.
- Bateman, B.(1967 ). *Learning disabilities, today and tomorrow*. In Frierson, E.C. & Barbe,W.B (Eds.). *Educating Children with Learning Disabilities* New York. Appleton-Century-Crofts
- Berg,M.&Stegelman,T (2003).The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success. a Model for early literacy in rural schools. *Rural Special Education Quarterly*,22(4),1-12.
- Birch,s.(2004).Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. *Journal of learning Disabilities*,37,(5),389-410.
- Bradley,L. & Bryant,P.(1985).*Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: university of Michigan Press.
- Bradley,R., Danielson,L., Hallahan,D.P (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. New Jersey Lawrence Erlbaum association ,Publishers

- Carlson,H.A.(2006). Are Primary health care staff aware of the role of community learning disabilities teams in relation to health promotion and health facilities ? *British journal of learning disabilities*,34(1),6-10 In RCN publishing company Primary health are awareness. *Learning disability practic*,9(7),29-34.
- Casalís,S ,Cole,P,&Sopo,D.(2004),*Morphological awareness in developmental dyslexia*,*Annals of Dyslexia*,54,114-139.
- Cawley,J&Miller,J H.(1986).Selected views on metacognition ,arithmetic problem solving, and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*,2,36-48.
- Chalfant, J C (1989) . Learning disabilities . policy issues and promising approaches. *American Psychologist*, 44 ( 2), 291 - 298 .
- Chapman,M (2006). The use of psychotropic medication with adults with learning disabilities: Survey findings and implications for services *British Journal of learning Disabilities*,34(1),28-35.
- D'Angiulli,A., Siegel, L. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? *Journal of Learning Disabilities* ,36 (1), 48-58.
- Davis,r D.(2004).Common characteristics of dyslexia *Dyslexia Association International* 1995-2004 DDA1 SITE.
- Demonet,J ,Taylor,MJ ,&Chaux,Y.(2004).Dyslexia., Dyslexics., Language disorders., learning disabilities., Reading-Remedial teaching *Lancet*,36,( 41),1451-1461
- Ellis(2003).*Reading, writing and dyslexia . A cognitive analysis* . second edition, London :Psychology Press.
- Facoetti,A., Lorusso,M.,Panganoni,P., Cattaneo,C.&Galli,R(2003).The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children *Brain and Cognition*,53 (2),181-185.
- Facoetti,A.; Lorusso,M. & Panganoni,P.(2003). The role of Visio -spatial attention in developmental dyslexia: evidence from a rehabilitation study. *Cognitive Brain Research*, 15,(2),154-164.

- Gearheart,B.R., & Gearheart,C.J.(1985).*Learning disabilities educational strategies*. London :Merri Publishing company
- Glasnapp,D.R. & Poggio,J.P.(2003). *Consequential validity impact of choosing different aptitude-achievement discrepancy models in identifying students with learning disabilities*. Paper presented at annual meeting of the national council on measurement in education(Chicago,IL, April, 22-24,2003.
- Goss , J.T (1998).Visual informations abilities and early reading progress. Supplementary Educational Monograph. No. 87, University of Chicago .
- Helland,T &Asbjørnsen,A.(2003).Visuo-Spatial skills in dyslexia: Variation according to language comprehension and mathematic skills. *Child Neuropsychology*,9,(3),208-220.
- Hyatt,K.J.(2007). The new IDEA. Changes, concerns, and questions. *Intervention in school and Clinic*, 42(3),131-136.
- Jenkins,j,Fuchs,L.,Espin,C., Deno,S.&Brook,L.(2003).accuracy and Fluency in list and context reading of skilled and RD groups; A absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practice*,18,(4),237-246.
- Kaplan,B., Wilson,N., Dewey,D. & Crawford,S.G.(1998). DCD may not be discrete disorders. *Human Movement Science*,17(4-5),449-469.
- Katzir,T., Kim,Y., wolf,M., Morris,R. & Lovett,M.(2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. *Journal of Learning Disabilities*,41(1),47-66.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1984). A meta-analysis of the validity of THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 40/NO. 2/2006 113 Wechsler scale profiles and recategorizations: Patterns or parodies ?*Learning Disabilities Quarterly*, 7, 136-156.
- Kibby,M., Marks,W ,&Long,C.(2004).Specific impairment in developmental reading disabilities: A Working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*,37 (4),349-362.
- Kirby,A.; Davies,R., & Bryant,A.(2005). Do teachers know more about specific



- learning difficulties than general practitioners? *British journal of Learning Disabilities*, 32(3), 122-126.
- Layton, C.A. & Lock, R. (2007). Use Authentic assessment techniques to fulfill the promise of no child left behind. *Intervention in School and Clinic*, 42( 3), 169-173.
- Lerner, J.W (1997) *Learning disabilities. Theories + Diagnosis and Teaching Strategies* . Seventh edition , Boston Houghton Mifflin company
- Lerner, J. (1989). Educational intervention in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 326-331
- Lovett, B.L. & Lewandowski, L.J. (2006). Gifted students with learning disabilities. Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527
- Lundberg, L., Frost, J. & Peterson, O. (1988). Long term effects of an extensive preschool training program in phonological awareness. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, Comorbidity, Teachers Knowledge of Language and reading A Definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14
- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., & Bocia, K.M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 314-326.
- McDermott, P.A. , Goldberg, M.M., Watkins, M.W., Stanly, J.L. & Glutting, J.J. (2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527
- Mehta, D. (2006). Awareness among teachers of learning disabilities in students at different board levels. India: Mumbai University Publisher
- Messer, D., Dockrell, J. & Morphy, N. (2004). Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 96, 462-471.
- Modglin, A. (2004). Development of auditory event-related positional in young

- children and relations to word-level reading abilities at age 8 years. *Annals of dyslexia*, 54,9-39.
- Northwestern(2007).*Underachievement and learning disabilities in children who are gifted*. center for talent development Press.
- Paatsch,L.E; Blamey,P.J; Sarant,J.Z.,& Bow,C.P.(2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. *Journal of deaf studies and deaf education*,11 (1),39-55.
- Pammer,K ,Lavis,R.&Cornelissen,P (2004).Visual encoding mechanisms and their relationship to text presentation performance.*Dyslexia*.10 (10),77-95,
- Peters,J Barnett,A. & Henderson,S.E.(2001). " Clumsy , dyspraxia and developmental coordination disorder: same or different? How do health and educational professionals in UK define the terms? *Child Care, Health and Development*,27(5),399-412.
- Prater,M A ;Dyches,T T ,Johnston,M.(2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*,42(1),14-42.
- Pattison,S.(2005). Making a difference for young people with learning disabilities :A model for inclusive counseling practice. *Counseling and Psychotherapy research*,5 (2),1-25.
- Paolakanaho,A., Ahonen,I., Aro,M, Eklund,K., Lapanen,P., Tolvanen,A, Torppa,M. & Lyytinen,H.(2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of learning Disabilities*,41 (4),353-370.
- Rayer, J M . (1986) *The sentence verification technique as a measure of comprehension: Validity, reliability & practicality*. university of Massachusetts .
- Rock,E.E; Fessler,M.A., & Church,R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and Emotional – behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of learning disabilities*,30(3),245-263.
- Ross,2004).Naming speed deficits in adults with reading disabilities : A test

- of the double-deficit Hypothesis. *Journal of learning Disabilities*,37 (5),440-451.
- Samuelsson,S., Lundberg,L.&Herikner,B.(2004).ADHD and reading disability in male adults:Is there a connection? *Journal of learning Disabilities*,37 (2),155-168.
- Schatschneider,C &Torgesen,K.(2004).Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology*,19 (10),759-785.
- Schiff,R.& Ravid,D.(2004).Representation written vowels in university students with dyslexia compared with normal Hebrew readers. *Annals of Dyslexia*,54 (1),39-64.
- Sidendise,G.D., Morgan,P.L.; Botsas,G.P, Padelisus,S. & Fuchs,D.(2006). Predicting LD on the basis of motivation ,metacognition, and psychopathology An ROC analysis *Journal of Learning Disabilities*,39(3),215-229
- Smith C B & Watkins M W ,(2004). Diagnostic utility of the Bannatyne WISC-III pattern. *Learning disabilities research and practice*,1,49-66.
- Snowling,M.J.(2000) Dyslexia. London Blackwell Publishing
- Snowling,M.J (2008),**specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia**. *Quarterly of Experimental Psychology*,61(1),142-156.
- Steven,R.J (1988). Effects of strategy training on identification of the main idea of expository passages, *Journal of Educational Psychology*,80(1),21-26.
- Thaler,V ,Ebner,E.,Wimmer,H.&Landert,K.(2004).Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*,54,89-104.
- Torgesen,J K.(1998).Catch them before they fail Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*,22,32-39
- Tsur,R R , Faust,M & Zivotofsky,D.(2009). Are dyslexic impaired working memory? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5),437-450.
- Voeller,K.S.(2004). *Dyslexia* Institute for neurodevelopmental studies and interventions. Boulder, CO

- Weiner, S.(1986). "I'm not dumb, am I? how to help children with learning disabilities. In, Linder,F. & McMillan,J.H.(eds.). Educational psychology Annual edition,193-196, Guilford: The dustkin publishing group inc.
- White,C.V Pascarella, E.T & Pflaum,S.W.(2008). Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children *Journal of Educational Psychology*,73(5),697-704
- Wolf,M. &Segal,D.(1999).Retrieval rate, accuracy and vocabulary elaboration(RAVE) in reading-impaired children: a Pilot intervention programme.*Dyslexia*,5 (1),1-27.
- Wong, B. & Wong ,R.(1986).Study behavior as function of metacognitive knowledge about critical task variables. An investigation of above average, average and Learning disabled readers. *Learning Disabilities research*,1,101-111.

## المؤلف في سطور :

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية
- أستاذ صعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة حلوان.
- عمل بقسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الملك خالد / المملكة العربية السعودية في الفترة من ٢٠١١م وحتى ٢٠٠٨م، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس في الفترة من ٢٠٠٨م حتى ٢٠١١م
- له العديد من المؤلفات العلمية المنشورة منها:
- صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها).
- صعوبات التعلم والإدراك الحصري (تشخيص وعلاج).
- سيكولوجية اللغة والطفل
- صعوبات فهم اللغة (مآهيتها واستراتيجياتها).
- الدليل التشخيصي للتوحّد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر.
- في صعوبات التعلم النوعية "الدبيلكسيا ورؤية نفس عضوية"
- صعوبات التعلم النهائية.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- له العديد من البرامج العلاجية: برنامج علاج صعوبات التعلم المعوي، وبرنامج علاج صعوبات الإدراك البصري، وبرنامج علاج الدبيلكسيا.
- عضو العديد من الجمعيات المتخصصة.
- شارك في دراسة خاصة بالدبيلكسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة في الفترة من ٢٠٠٦م حتى ٢٠٠٨م.
- شارك في دورات عديدة لتدريب مدرّسي التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية والمملكة السعودية ودولة سلطنة عمان.
- البريد الإلكتروني: E-mail:sayedoolimaa25@hotmail.com

## محتويات الكتاب

٩	مقدمة
٥٢-١٧	<b>الفصل الأول : الحاجة للتنمية وعن معلم صعوبات التعلم</b>
١٩	مقدمة
٢٠	أولاً: واقع وعي المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم
	ثانياً. مشكلة التدريب وتنمية الوعي بمهارات تشخيص صعوبات
٢٧	التعلم
٣١	ثالثاً: جدوى التدريب
٣٤	رابعاً كمية الإعداد لتدريب معلم صعوبات التعلم
٣٨	خامساً عل أي الصعوبات يبدأ في التدريب؟
٤٦	سادساً جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة.
٤٨	سابعاً: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريسي بأسلوب علمي؟
٤٩	١- تحديد خصائص المتدربين.
٤٩	٢- استطلاع رأي المتدربين.
٤٩	٣- إعداد أداة استطلاع رأي المتدربين.
٥٠	٤- إعداد البرنامج التدريسي
٦٩-٥٣	<b>الفصل الثاني : مداخل تعريف ذوي صعوبات التعلم</b>
٦٢-٥٥	أولاً مداخل تعريف ذوي صعوبات التعلم
٥٥	*مقدمة
٥٦	١- المداخل الطبي
٥٨	٢-مدخل الأعراس المتعددة
٦٠	٣- مدخل التاعد

٦١	٤- خلل التأخر في النمو
٦١	٥- مدخل الاستبعاد
٦٢	٦- مدخل التحليل العامل
٦٢	ثانياً مفهوم سليبان (٢٠١١)
٦٤	رابعاً: مكونات مفهوم سليبان (٢٠١١)
٦٤	١- مفهوم صعوبات خاصة في التعلم
	٢- مجموعة عبر متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول
٦٥	الدراسة العادية
٦٥	٣- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط
	٤- يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات
٦٦	النفسية الأساسية.
	٥- آثار الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية
٦٧	الأساسية.
٦٧	٦- التباعد بين التحصيل الفعل والتحصي المتوقع
	٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو
٦٨	الحهار العصبي المركزي
٦٨	٨- لا ترجع صعوبات التعلم إلى.
	٩- يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات:
٦٨	الديسلكسيا، والديسلككوليا، والديزفازيا.
	<b>الفصل الثالث: التشخيص المبكر على التقاء قوى صعوبات التعلم</b>
٨٩-٧١	في ضوء نموذج سليبان (٢٠١١)
٧٣	مقدمة
٨٩-٧٦	أولاً نموذج سليبان التشخيصي العلاجي (٢٠١١).
٧٩	أولاً. مكونات النموذج
٨١	١- الانتفاء والتعرف
٨٥	٢- التشخيص
٨٧	٣- الفرص التشخيصي
٨٨	٤- العلاج

## الفصل الرابع: برنامج تدريبي لتنمية الوعي

### بعض مهارات التقاء فئات صعوبات التعلم

٩١-١٤١	المهدف الرئيسي
٩٣	الأهداف الفرعية
٩٣	النشاط التدريبي الأول
٩٤-١٠٨	الجلسة الأولى المهدف تنمية الوعي النظري بمهارة تطبيق اختبار الذكاء
٩٤	المصور (عداد/ أحمد زكي صالح) (١٩٧٨)
٩٤	الجلسة الثانية المهدف تنمية الوعي العملي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء
١٠٠	المصور (عداد/ أحمد زكي صالح) (١٩٧٨)
١٠٢	الجلسة الثالثة المهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء
١٠٢	المصور (عداد/ أحمد زكي صالح) (١٩٧٨).
١٠٥	الجلسة الرابعة المهدف: تنمية الوعي بمهارة استرجاع نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور (عداد/ أحمد زكي صالح) (١٩٧٨).
١٠٩-١٣٠	النشاط التدريبي الثاني
١٠٩	الجلسة الخامسة المهدف التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال بطيئي التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا والأطفال ذوي مشكلات التعلم.
١١٨	الجلسة السادسة المهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.
١٣١-١٤١	النشاط التدريبي الثالث.
١٣١	الجلسة السابعة المهدف تنمية الوعي بمهارة تشخيص القصور في بعض العمليات النفسية الأساسية.
١٣٦	الجلسة الثامنة المهدف: تنمية الوعي بإهمية التشخيص التكامل
	<b>الفصل الخامس: برنامج تدريبي لتنمية الوعي بمهارة التقدير</b>
١٤٣-١٧٤	ممكن التباعد الداخلي والخارجي
١٤٥	ملخص البرنامج التدريبي.
١٤٥	المهدف الرئيس للبرنامج.
١٤٥	الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج.



١٤٦	الأهداف تحت الفرعية.
١٦٧-١٤٩	النشاط التدريبي الأول.
١٤٩	الجلسة الأولى: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).
١٥٥	الجلسة الثانية: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).
١٥٧	الجلسة الثالثة: الهدف: تنمية مهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).
١٦٠	الجلسة الرابعة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تدوين العمر الرمزي ونسبة الذكاء. ١٥٧.
١٦٤	الجلسة الخامسة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب العمر العقلي
١٦٨	النشاط التدريبي الثاني
١٦٨	الجلسة السادسة: الهدف: فهم متغيرات معادلة هاريس (١٩٧٠)
١٦٨	وتطبيقها لحساب النصف المتوقع.
١٧١	الجلسة السابعة: الهدف: حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده.
	<b>القسم الثاني: أنشطة وتدريبات تنمية الوعي</b>
٢٠٤-١٧٥	<b>بمهارات تقدير معك التباعد الداخلي.</b>
١٨٢-١٧٧	النشاط التدريبي الأول.
١٧٧	الجلسة الثامنة: الهدف: معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.
١٨٠	الجلسة التاسعة. الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل
١٩١-١٨٣	النشاط التدريبي الثاني
١٨٣	الجلسة العاشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل

	الجلسة الحادية عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الدرجات
	المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل
١٨٦	
	الجلسة الثانية عشرة: الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد
١٨٩	الداخل باستخدام النموذج الثنائي والحكم بوجوده
٢٠٤-١٩٢	الشاطئ التقريبي الثالث عشر
	الجلسة الثالثة عشرة: الهدف: معرفة الاختبارات العرقية في مقياس
	وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة في التصنيف الثلاثي
١٩٢	ليانانين(١٩٧٤)
	الجلسة الرابعة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط
	الحسابي للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في
١٩٥	تصنيف بانانانين(١٩٧٤)
	الجلسة الخامسة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف
	المعيارى للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في
١٩٨	تصنيف بانانانين(١٩٧٤)
	الجلسة السادسة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب الدرجات
٢٠١	المعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجوده
٢٠٥	خاتمة
٢٠٧	للمراجع
٢٢٤-٢٢٠	فهرس المحتويات
٢١٩	المؤلف في موطور

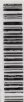


## هذا الكتاب

هذا الكتاب يقوم على كيفية التدريب العملي للمتخصصين والعاملين والدارسين لصعوبات التعلم على انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم وذلك باستخدام أدوات وإجراءات محددة وتطبيقها عملياً ، ومن خلال استخدام أرقام لنتائج تطبيق هذه الأدوات والتدريب عليها كي يستفيد منها الراغبون ، فكان ما بالكتاب يدور حوله حول كيفية انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكيفية تطبيق أدوات ومحكات الانتقاء والتعرف ، فكتبتنا عن المداخل المتنوعة لتعريف وتعرف صعوبات التعلم ، والحاجة للتدريب على ذلك وكيفية تفعيل وقياس محكي التباعد الخارجى والداخلى من خلال أمثلة عملية محلولة لطرق حسابها بعد التدريب بالأرقام على كيفية حساب نسبة الذكاء والعمر العقلى ، وهو ما يمكن أن يفيد فى التدريب الميدانى لمعلمي صعوبات التعلم والمتخصصين فى المجال على كيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم ، وهو ما يمثل إضافة للمكتبة العربية .

الناشر

Elkhodra Alexandria



1031676

ISBN 977-232-813-5

مكتبة الأمل  
١٥٩٠٠٠٠



